Revista Portuguesa
de Educação Artística

Revista com arbitragem científica
[a peer-reviewed journal]

Índice

Ficha Técnica

Depósito legal:
ISSN: 1647-905X
Periodicidade: Anual

Edição, Assinaturas e Distribuição
Revista Portuguesa de
Educação Artística
Gabinete Coordenador de Educação Artística
Direção Regional de Educação
Secretaria Regional de Educação e Cultura
Região Autónoma da Madeira
Travessa do Nogueira, 11
9050-451 FUNCHAL
291203050
revista.artistica@gmail.com

Propriedade
Gabinete Coordenador de Educação Artística
Direção Regional de Educação
Travessa do Nogueira, 11
9050-451 FUNCHAL

Apoio
Associação de Amigos do Gabinete
Coordenador de Educação Artística

[Janeiro-Dezembro] 2011

Revista Portuguesa
de Educação Artística

Editorial

Com o presente número, o *Gabinete Coordenador de Educação Artística* da Secretaria Regional de Educação e Cultura inicia a publicação de uma revista anual dedicada à educação e às artes. Após mais de três décadas a implementar as artes no ensino genérico, é com grande contentamento que esta instituição observa o grande crescimento ocorrido ao nível do número de cursos de mestrado e doutoramento em artes, bem como a consequente valorização deste domínio no seio da comunidade académica. Infelizmente, este crescimento não foi acompanhado no domínio das publicações, não tendo surgido um número significativo de revistas com arbitragem científica que permitam uma divulgação eficiente dos resultados alcançados nos últimos anos.

Assim, o principal propósito desta publicação é divulgar, à comunidade especializada, os resultados de investigações e projetos realizados nas diferentes áreas artísticas, desde que naturalmente direcionados para a educação. Neste âmbito, a direção da *Revista Portuguesa de Educação Artística* aceita artigos resultantes de investigação original ou de cariz ensaístico, preferencialmente nas seguintes áreas: Educação Musical, Dança, Teatro, Artes Plásticas, Musicologia, História da Arte e Administração Educacional (que inclua uma vertente relacionado com as artes).

O título selecionado – *Revista Portuguesa de Educação Artística* – reflete o propósito nacional da revista. No entanto, são bem-vindos artigos provenientes de todos os Países de Língua Oficial Portuguesa, incluindo este primeiro número alguns artigos de autores brasileiros.

Espera-se que, com esta publicação, a comunidade artística e científica encontre mais um espaço para publicar os seus trabalhos e que, simultaneamente, se consiga contribuir para a aproximação dos investigadores que trabalham com o objetivo de compreender este universo que é o mundo das artes e da educação.

Ritmos Coreografados – Reflexões e Propostas de Intervenção Educativa em Música e Movimento

Choreographed Rhythms – Thoughts and Practical Suggestions on Music and Movement

Revista Portuguesa
de Educação Artística

Paulo Ferreira Rodrigues
Escola Superior de Educação de Lisboa
paulor@eselx.ipl.pt

RESUMO

Tendo como finalidade o desenvolvimento de competências rítmico-motoras de públicos com pouca experiência em dança, iremos reflectir sobre questões de didática no que se refere à utilização de músicas e danças tradicionais de diferentes culturas em contextos de educação musical.

Para um repertório de músicas e danças de tradição que temos vindo a utilizar com crianças de jardim-de-infância e de 1.º ciclo, bem como na formação de educadores, professores e animadores socioculturais, propomos uma análise das estruturas coreográficas segundo critérios rítmicos de duração e acentuação, nomeadamente em termos de andamento, compasso e padrões rítmicos (motivos e frases). Faremos ainda referência a diversas variáveis coreográficas que podem influir na percepção e na concretização rítmico-motora, especificando-se uma progressão para variáveis de espaço.

Sugerimos uma progressão de atividades de música e movimento para aferição do nível de performance rítmico-motora, apresentando-se os respetivos indicadores de observação. Por fim, fazemos uma sistematização de atividades e estratégias sequenciais de movimento com enfoque rítmico-motor.

Palavras-chave: Música; Dança Tradicional; Ritmo; Educação.

ABSTRACT

Having as purpose the development of rhythmic and motor abilities in subjects with little dance experience, we will reflect on questions of pedagogy, namely in what concerns to the use of musical and traditional dances from different cultures in educational music contexts.

For a repertoire of music and traditional dances that we have been using with children from kindergarten and primary, as well in the training of kindergarten educators, teachers and sociocultural intervention, we suggest an analysis of choreographic structures according to rhythmic criteria of duration and accentuation, particularly in terms of rhythmic patterns (motifs and phrases). We will refer to various choreographic variables that might have influence into the motor-rhythmic perception and performance, specifying a progression of space variables.

We also suggest a progression of music and movement activities to assess the level of motor-rhythmic performance, presenting indicators for observation. Finally, we present a systematic progression in rhythmic and movement activities and strategies with a motor-rhythmic focus.

Keywords: Music; Traditional Dance; Rhythm; Education.

Prelúdio antes de dançar

Dada a dimensão do fenómeno rítmico, a temática do desenvolvimento rítmico-motor na infância e em idades adultas é, por natureza, complexa e tem sido propícia a ângulos de abordagem diversos e inter-relacionáveis. Podemos considerar que o ritmo, não sendo auditivamente um fenómeno "visível", adquire um contorno "visual" quando é concretizado através dos movimentos do corpo. Nesse sentido, fazer uma abordagem ao movimento com intencionalidades musicais implicará, por inerência, uma abordagem às estruturas rítmicas das acções motoras[1].

Durante as primeiras décadas do século XX, introduziram-se inovações no ensino da música derivadas de uma atitude de renovação nas áreas da dança e da educação e de um diálogo entre as práticas artísticas e as intencionalidades pedagógicas. Emergiram, então, novas propostas didáticas em que a prática de movimento corporal surge como fator de extrema importância para o processo de aquisição e desenvolvimento musical, nomeadamente em termos rítmico-motores.

Num intercâmbio de influências mútuas e numa perspetiva de questionamento, pesquisa e intervenção com crianças, autores mais interventivos no campo da dança (Haselbach, 1978a, 1978b, 1989; Schinca, 2002; Meiners & Schiller, 2003; Moura, 1991, 2004) e autores mais relacionados com a área da música (Sims, 1988; Young, 1992, 2003; Noisette, 1997; Glover & Young, 1999; Goodkin, 2002; entre outros) têm procurado estabelecer relações positivas entre o binómio "prática da dança" / "aquisição rítmico-motora", apresentando diversas propostas de reflexão e de abordagem, com contributos para contextos artísticos, de investigação e didáticos.

Recuando no tempo, o reequacionamento das abordagens musicais aos fenómenos de dimensão rítmica deve ainda ser contextualizado com o aparecimento das novas propostas de dança decorrentes de concepções inovadoras da linguagem do corpo em movimento, como as protagonizadas por Isadora Duncan (referências de 2003), Mary Wigman (1966, 1975), Rudolf Laban (1971, 1975) ou Dorothée Günther (1963, 1990).

1 Neste artigo referimo-nos sobretudo à prática da música e da dança em contextos educativos, não excluindo no entanto intencionalidades mais centradas em aspectos terapêuticos, de intervenção sociocultural ou de entretenimento. Assim, as atividades sugeridas são válidas quer para crianças e jovens, quer para a formação de educadores de infância e professores. Salientamos que na formação de professores é crucial a vivência de modelos didáticos que possam constituir referenciais práticos e modelares de uma intervenção educativa nas áreas da dança e da música, de âmbito generalista ou especialista.

Com base nestas abordagens no campo da dança, as novas formas de promover a aprendizagem musical recorrendo à integração de movimento corporal tiveram dois momentos cruciais: uma fase de grande experimentação com a *Güntherschule* e uma fase de experimentação e consolidação com a *Orff-Schulwerk*[2]. Noutra perspetiva, devem ainda ser consideradas as propostas de movimento praticadas na metodologia de Edgar Willems (1970, s.d.).

Continuando ainda a recuar no tempo, todas estas linhas de abordagem têm como base comum o contacto, mais ou menos próximo, com os princípios de acção educativa genericamente designados por *rythmique* ("rítmica"), criados e desenvolvidos por Jaques-Dalcroze (referências no estudo de Bachmann, 1998) e radicalmente opostos aos métodos até então utilizados para o ensino da música[3].

Um dos eixos fundamentais e inovadores da rítmica dalcrozeana relaciona-se com a valorização da prática de movimento corporal enquanto fator de formação e de desenvolvimento do sentido rítmico musical – ou seja, uma educação para músicos que se processa através da exploração das suas respostas corporais e/ou motoras à música e mediante uma experiência musical com base em atividades de movimento em grupo, considerando-se essencial a realização de exercícios de respiração, de gestos rítmicos e de apresentações para uma audiência.

Com o trabalho na *Güntherschule* – uma escola de *Gymnastics, Rhythmics, Music and Dance* – surgiram condições particulares propícias a uma simbiose entre a abordagem à dança (portanto, não apenas ao movimento) e uma perspetiva mais lata de abordagem à música (para além de questões de ritmo). Günther pretendeu, numa conceção educativa de grande modernidade para os anos 20 do século passado, formar adolescentes em dança e música integrando os ideais estéticos e filosóficos e as metodologias de trabalho quer de

2 Para que se compreenda o conceito global e mais abrangente do que em termos genéricos se denomina *Orff-Schulwerk* – no que se refere à conceção de uma filosofia de educação musical cuja prática assenta em experiências integradas de música e movimento –, importa referir que, na sua origem, esteve a colaboração de Carl Orff com Dorothée Günther na abertura da *Güntherschule* em 1923, da qual foi diretor do departamento musical. Em 1925 Gunild Keetman entrou para a escola como aluna, permanecendo depois como professora. Keetman viria a desempenhar ao lado de Orff um papel decisivo em todo o percurso de questionamento, procura, reflexão, criação musical e intervenção pedagógica desenvolvido na *Orff-Schulwerk*.

3 O centro de formação aberto em 1910 por Jaques-Dalcroze em Hellerau (próximo de Dresden) proporcionou até 1914 aulas de ginástica, de harmonia, de anatomia e de canto. Foi frequentado por Mary Wigman, Hanya Holm, Bernard Shaw, Maria Montessori, Isadora Duncan e Vaslav Nijinsky (que, para a criação da coreografia *A Sagração da Primavera*, teve formação rítmica com a bailarina e ex-aluna Marie Rambert). Em 1913 foi fundada a *London School of Dalcroze Eurhythmics* e em 1915 abriu o *Institute Jaques-Dalcroze* em Genebra, que continua a formar professores em "rítmica". Várias instituições de formação continuam a divulgar o método dalcrozeano na Europa e na América, como é o caso do *Institut Joan Llongueres* de Barcelona (criado em 1959).

Jaques-Dalcroze quer de Laban.

A grande influência que as ideias emergentes na *Güntherschule* exerceram no trabalho didático de Orff e Keetman é notória na seguinte declaração de intenções do próprio compositor:

> *"A dança tem uma relação muito estreita com a música. A minha ideia e a tarefa que propus a mim mesmo consistia em renovar a música através do movimento, através da dança. [..] O ritmo é acção e tem o poder de unificar a língua, a música e o movimento"*
>
> (Orff, 1978: 17)[4].

Haselbach[5], figura de relevo da *Orff-Schulwerk*, refere sobre a estreita relação entre dança e ritmo musical:

> *"Tanto a música como a dança se desenvolvem segundo parâmetros de tempo, [..] incluindo contrastes rítmicos de rápido e lento, acelerando e retardando, com mudanças súbitas ou progressivas, regulares ou irregulares, simultâneas ou em sequência, repetidas ou isoladas. A estrutura rítmica é expressa por parâmetros que incluem andamentos, motivos rítmicos, frases"*
>
> (Haselbach, 2006: 3).

É no sentido de que a acção de movimento precede a consciência do acto rítmico, de que a experiência viabiliza a compreensão, de que o envolvimento é motor da interiorização, que perspetivamos um desenvolvimento de competências rítmico-motoras com base na utilização didática de músicas e danças de tradição.

Sistematização de coreografias segundo critérios rítmicos

Em trabalhos anteriores acerca do movimento corporal e da dança nas suas possibilidades de inter-relacionamento com a música referimo-nos genericamente a questões de timbre, ritmo, melodia, forma e expressão (Rodrigues, 2007) e à problematização e reflexão sobre a utilização didática de música e dança de tradição em contextos educativos e de animação sociocultural (Rodrigues, 2008, 2010). Procuraremos, agora, fazer uma abordagem direccionada para questões específicas de sistematização rítmica das componentes motoras quando associadas a estruturas coreográficas.

Na prática da dança tradicional em contexto social, a percepção dos elementos de movimento processar-se-á em tempo real através da captação de sinais pelos sentidos (visão, audição e tacto), pela ativação das memórias cinestésica e auditiva, bem como recorrendo à intuição individual. Esses processos de percepção têm uma função chave enquanto catalisadores do processo de acção-reação que ocorre constantemente entre os estímulos musicais e as reacções de movimento do corpo.

Questionamo-nos, então, sobre quais serão em concreto as características musicais que permitem distinguir quase de imediato uma *Valsa* de uma *Mazurka* (ambas em compasso ternário e podendo apresentar diferentes andamentos)[6], ou uma *Chapelloise* de um *Círculo* (ambas em compasso quaternário, com organização de frases e secções musicais idênticas)[7]?

Para além do carácter e do ambiente psico-social associado a cada uma dessas danças (mais ou menos intimista, com solicitação de diferentes graus de energia, estabelecendo vários tipos de relação entre os dançarinos), há particularidades na música que ajudam a traçar o mapa mental da coreografia (quer na memória a curto prazo durante a aprendizagem, quer na memória a longo prazo).

A estrutura da forma musical (frases e secções), embora contribua para a caracterização da dança, não pode ser imediatamente percepcionada no seu todo, pelo que não constitui a estratégia mais eficiente para identificar a dança num curto espaço de tempo (contacto inicial com a música e decisão sobre a dança a que corresponde). Já os fatores melódicos e de timbre são mais pertinentes para a definição (por vezes pela via emotiva, pela "sensação de pele") do carácter e do estilo da dança. Por fim, o fator fundamental de que nenhuma dança tradicional se poderá alienar (independentemente das culturas de origem) será

4 As traduções são da responsabilidade do autor.

5 Sobre a abordagem à música e ao movimento realizada por Haselbach, Widmer relata: "Do início do Instituto Orff, em 1961, lembro-me sobretudo das experiências felizes relacionadas com o movimento e a dança que foram causadas por uma jovem Barbara Haselbach [...]. Movimentava-me como se estivesse num outro mundo; música e dança alternavam-se; descobrir, criar e treinar eram mantidos em equilíbrio. [...] peças dos volumes da Orff-Schulwerk, que havíamos trabalhado em instrumentos Orff, serviam na hora seguinte como base para formas de movimento e dança. Mudávamos constantemente de funções" (Widmer, 2003: 4).

6 A *Mazurka* (dança rural originária da província da Mazóvia, na Polónia) e a Valsa (característica da Áustria e da Alemanha), difundiram-se progressivamente pela Europa e pelos Estados Unidos da América, sendo integradas nas tradições de cada país, adquirindo expressões culturais diferenciadas em termos musicais e na forma de se dançar.

7 Quer a *Chapelloise* (de origem francesa), quer o *Círculo* (de origem inglesa) são danças em roda com trocas de par que diferem nas figuras coreográficas mas que se assemelham na estrutura formal. Apresentam, genericamente, uma forma musical e coreográfica organizada em quatro secções (com 32 pulsações cada) por sua vez divididas em 8 frases (com 16 pulsações cada).

o da relação intrínseca entre o ritmo musical e o ritmo coreográfico — ou entre o ritmo que se ouve e o ritmo que se dança[8].

Considerando uma organização dos fenómenos rítmicos segundo **estruturas rítmicas musicais específicas** (Fraisse & Oléron, 1954; Fraisse, 1982) — caracterizadas pelas relações de ordem e proporção de componentes de carácter temporal ou de **duração** (organizadas com base na distinção entre tempos mais longos ou mais curtos); e de carácter intensivo ou de **acentuação** (organizadas com base numa diferenciação entre intensidades mais fortes ou mais fracas) —, essa organização estrutural será determinante para definir a dança no que se refere à sua **estrutura rítmica coreográfica**.

A comparação entre a estrutura rítmica musical (durações e acentuações sonoras) e a estrutura rítmica coreográfica (durações e acentuações das acções motoras — com ou sem locomoção no espaço, com ou sem deslocação dos apoios e consequente manutenção ou transferência do peso do corpo[9]) permitirá caracterizar os níveis de relação rítmica estabelecidos entre a música (expressa pelo som) e a dança (expressa pela acção motora).

Assim, a relação motora que se estabelece entre o corpo do dançarino e a música concretizar-se-á num diálogo intencional viabilizado pelo movimento que realiza no "espaço", no "tempo" e com determinada "energia"[10], fortemente influenciado pelo ritmo musical cujas características direccionam (condicionam), por exemplo, as acentuações expressivas, os impulsos do fraseado, a duração dos apoios ou o balanço do corpo na dança.

Dando um exemplo prático que permita, também, responder à questão atrás colocada sobre a forma de distinguir auditivamente a música da *Chapelloise* da música do *Círculo*, diremos que a diferença se encontra ao nível da acentuação rítmica e do balanço do fraseado, cujas especificidades irão interferir no impulso motor para a realização das acções motoras de cada dança. Assim, a secção A (correspondente ao passo de "marcha" na pulsação) tem, no *Círculo*, uma acentuação mais evidente, adequada a uma maior marcação rítmica nas deslocações, com fraseado em grupos de quatro pulsações, enquanto que na *Chapelloise* tem um balanço adequado a um passeio mais uniforme, com menor acentuação dos apoios e fraseado acentuado de oito em oito pulsações. Quanto ao início da secção B, a música do *Círculo* tem de permitir a realização fluida do passo de "escovinha" (equivalente ao padrão rítmico do galope), enquanto que a música da *Chapelloise* deve ser adequada a uma estrutura igual à frase da *Schottische*, mas mais *staccato*.

Nessa perspetiva, a identificação de uma dança através da música (bem como a realização autónoma da sua coreografia), será mais ou menos imediata consoante a evidência das suas estruturas rítmicas. Podemos considerar, então, a interferência de elementos intensivos e temporais associados a fenómenos musicais específicos que, segundo diversos níveis de interligação e com maior ou menor predominância de um deles, actuam como modificadores da estrutura rítmica:

a) o tipo de **compasso**, enquanto componente que reflecte uma organização rítmica em grupos específicos de pulsações, com diferentes características de acentuação (binária ou ternária), com relações de maior ou menor tensão da estrutura intensiva dos apoios durante a dança (primeiro tempo do compasso ou contratempos, por exemplo) e com o carácter de movimento que se lhe associa — como, por exemplo, na *Setnja* (compasso binário simples), na *Gavotte* (compasso quaternário simples), na *Mat'aranha* (compasso ternário simples), na *Muiñeira* (compasso binário composto), no *Lyliano Mome* (compasso irregular de sete pulsações) ou no *Hanter Dro* (compasso misto, alternando entre o quaternário e o binário);

b) a associação de determinados **motivos rítmicos**[11] a acções motoras específicas (como nos passos de passeio, de galope ou de "escovinha"), caso em que a coreografia é suportada pela repetição cíclica de pequenos ritmos autónomos (cujos passos adquirem, por vezes, o nome das próprias danças) — como, por exemplo, no *Avant-deux*, no *Malhão*, na *Bourrée de 2 tempos,* ou na *Valsa de 5 tempos*; podendo em danças como a *Mazurka*, a *Schottische*, a *Xota* ou a *Muiñeira*, realizarem-se diversas variações a partir de um motivo rítmico base;

c) o reconhecimento de **frases rítmicas**[12] e coreográficas

8 Referindo-se à dança tradicional portuguesa, Tomaz Ribas considerava que: "A *música* serve a dança, antes mercê do seu ritmo do que da sua melodia. O que se dança na música é o ritmo e não a melodia" (Ribas, 1982: 20). Ao que poderemos acrescentar: o carácter do ritmo é acentuado pela melodia que, por sua vez, terá expressão direta na qualidade dos movimentos, nos elementos coreográficos e nos gestos técnicos.

9 Nas danças de tradição, a mudança de apoio consiste, essencialmente, numa mudança do peso do corpo de um pé para o outro, mantendo-se a postura e o equilíbrio na realização do passo coreográfico, em conjugação com a correcção dos gestos técnicos.

10 Os conceitos de espaço, tempo e energia são centrais à prática consciente da dança e constituem elementos-chave das teorias de análise de movimento de Laban (1971, 1975), mas a sua abordagem ultrapassaria as intenções deste artigo.

11 Considerou-se um motivo rítmico a combinação de células rítmicas com a duração de 3 a 6 pulsações (no compasso ternário), de 4 pulsações (nos compassos binário e quaternário) ou de 5 a 7 pulsações (nos compassos irregulares).

12 Considerou-se uma frase rítmica a combinação de dois ou mais motivos rítmicos em sequências de 8 ou mais pulsações.

pré-estabelecidas, utilizadas segundo diversas organizações no espaço mas sem alterar as relações internas da estrutura rítmica – como, por exemplo, no *Mardi Gras*, no *Man'avu* no *Jo-Jon* ou no *Misirlou*;

d) o tipo de **andamento**, considerando que a velocidade da pulsação musical (regular: numa gama de possibilidades entre o rápido e o lento; bem como irregular: com diferentes efeitos em *accelerando* ou em *rallentando*) interfere no tipo de percepção dos contornos rítmicos das estruturas intensiva e de duração (quer no desempenho individual quer, sobretudo, no estabelecimento de um "acordo" quanto ao desenho rítmico durante uma performance coletiva).

Sobre questões de carácter associadas ao compasso, Willems faz notar a *"confusão grave feita entre o ritmo e o compasso"*, esclarecendo que:

> *"Segundo o cálculo mental, os compassos de dois, três e quatro tempos apenas diferem quantitativamente; assim como as subdivisões binárias ou ternárias do tempo. Ora, na realidade, trata-se de elementos que diferem qualitativamente. Por exemplo, o ritmo binário tem um carácter pendular, o ritmo ternário é rotativo. [...] um compasso é, do ponto de vista musical e rítmico, um elemento mais qualitativo que quantitativo. [...] ritmos de dois (marcha), de três (movimento giratório), de quatro (narração), de seis por oito (de embalar), etc."*
>
> (Willems, 1970: 35-37).

Essa situação é bastante notória na música associada à realização de danças tradicionais, cujos compassos são determinantes em relação aos contornos qualitativos das acções motoras (por exemplo, na diferença de balanço entre o *Círculo*, com um ritmo de marcha bem evidenciado, e a *Mazurka*, com um ritmo bastante mais balanceado).

Por outro lado, as questões quantitativas tornam mais "difícil" a realização de ritmos ternários, devido à assimetria dos apoios nos tempos fortes – enquanto que nos compassos simples quaternário ou binário os tempos fortes recaem sempre sobre o mesmo pé, nos compassos ternários simples ou binários e quaternários compostos os tempos fortes recaem alternadamente sobre cada um dos pés. Neste caso, podemos considerar o facto de na "rítmica" dalcrozeana a acentuação do tempo forte do compasso não ser uma "queda", mas sim o apoio para um novo impulso, de modo a que a energia rítmica possa continuar a fluir, evitando-se um corte provocado pela rigidez da ordenação métrica do movimento, uma mecanização pelo intelecto. No repertório que sugerimos, as acentuações rítmicas das danças *Valsa da Mota* e *Schottische Impair*, cujas qualidades ternárias surgem alteradas, podem constituir um bom recurso de vivência do compasso ternário segundo moldes menos comuns.

Salientando a importância de uma aprendizagem musical ativa, numa linha de intervenção dalcrozeana, Philpott refere:

> *"os conceitos de pulsação e de agrupamentos de pulsações necessitam ser sentidos como fazendo parte do corpo para que possam ter um sentido real [...] muitos educadores musicais esqueceram as lições oferecidas por Jaques-Dalcroze. Ele sabia que o corpo constitui o fundamento da mente e que através do movimento e da dança os músicos podem desenvolver conhecimentos conceptuais de nível superior"*
>
> (Philpott, 2001: 88).

Numa distinção entre abordagens formais e abordagens intuitivas na aprendizagem e compreensão musical na infância, Hargreaves realça a importância da experiência musical enquanto processo de desenvolvimento com fortes componentes intuitivas e criativas – recuando a Jaques-Dalcroze *"que ainda continua a provocar divergências e até mesmo hostilidades"* (Hargreaves, 1996: 59) –, em oposição a perspetivas educativas mais centradas em aspectos académicos e formais da música.

Sem que pretendamos aprofundar as propostas de abordagem ao ritmo motor presentes em metodologias de ensino musical consagradas pela prática, julgamos poder encontrar um denominador comum em termos de intencionalidade para a realização de movimento – na generalidade são apontadas questões de desenvolvimento rítmico ao nível do sentido de **pulsação**, associando-o a fenómenos de variação de **andamento** (frequência de intervalo entre as pulsações) ou de **compasso** (estrutura de ocorrência de acentuações em determinadas pulsações). Neste caso circunscrevemos a realização rítmica apenas à que decorre da deslocação dos apoios ao nível dos pés, excluindo assim a referência a atividades que incluem percussão corporal. No entanto, esse tipo de atividades será importante enquanto estratégia inicial de abordagem ao ritmo motor em atividades de movimento/dança, como explicitaremos mais adiante.

Ora, "caminhar" na pulsação ou de acordo com o primeiro tempo do compasso é algo que poderá ser realizado de forma bastante contextualizada em danças tradicionais – por exemplo, para a pulsação temos o *An Dro*, o *Hanter Dro*, o *Círculo* ou a *Chapelloise*; ou, exclusivamente para o primeiro tempo do compasso, a dança *Lyliano Mome*; outras coreografias integram estes dois elementos rítmicos, como o *Misirlou* ou a *Setnja*.

No entanto, é muito menos frequente surgirem referências ao desenvolvimento motor de **estruturas rítmicas mais desenvolvidas** associadas ao acto de movimento. Essas situações, verificando-se sobretudo em Jaques-Dalcroze e em Willems (que, por exemplo, compôs várias peças para piano que permitem fazer uma abordagem a padrões rítmicos específicos), não deixam de estar presentes nas restantes metodologias, no entanto, não surgem apresentadas segundo estruturas claras e inequívocas que permitam um trabalho sistematizado. Na mesma ordem de ideias, podemos estabelecer uma distinção entre as propostas que apenas pressupõem uma "reação" motora a um estímulo musical, quase sempre momentâneo, e as atividades através das quais se pretende promover uma aprendizagem rítmico-motora específica e de desenvolvimento a médio ou longo prazo.

Para um repertório de padrões rítmico-motores

No sentido de estabelecermos um **repertório rítmico-motor** organizado segundo **padrões rítmicos** com diferentes extensões, correspondentes a motivos ou a frases, procedemos à análise e sistematização das estruturas rítmicas de diversas danças de tradição segundo os parâmetros atrás referidos. Sendo uma selecção circunscrita a algumas das danças e músicas do repertório que temos vindo a trabalhar com crianças e na formação de educadores e professores, o repertório de motivos e frases rítmicas que agora propomos não corresponde a todas as possibilidades de ocorrência rítmica em danças de tradição de várias culturas.

Pretendemos que o repertório rítmico proposto possa permitir uma abordagem mais eficiente à música e à dança por educadores e professores, com enfoque no desenvolvimento de competências rítmico-motoras. Chamamos a atenção para o facto de, mediante cada contexto educativo, ser necessário ter em atenção os níveis de desenvolvimento do público-alvo. Nesse caso, importa aferir questões de maturação física e de desempenho motor, assim como de desenvolvimento rítmico, nomeadamente no que se refere a processos de percepção, assimilação, integração, discriminação, identificação, reprodução ou sincronização rítmica.

Na maior parte dos casos reconhecemos uma correspondência clara entre as estruturas rítmicas da composição musical e as da coreografia. Esta "naturalidade" resulta da realização de movimentos que têm grande relação orgânica em função da música – ou seja, com pouca elaboração ou complexificação, assentes sobretudo numa componente "intuitiva" adequada a crianças com pouca experiência –, o que tornará mais evidente a sua concretização, ainda que não imediata.

Chama-se a atenção para o facto de pretendermos promover uma **percepção musical sensitiva e global** com **enfoque rítmico-motor** inerente às danças seleccionadas sem que, no entanto, isso signifique que seja adequado ensinar as respetivas coreografias às crianças. Essa situação ocorrerá apenas quando as exigências coreográficas ao nível da realização motora, da estruturação espacial e do tipo de relacionamento entre os dançarinos estiver adequado ao desenvolvimento evidenciado pela criança. Casos há em que a estrutura rítmica coreográfica não é complexa mas constitui um verdadeiro desafio para a criança em termos de concretização motora, por exemplo, no que concerne à estrutura de apoios dos pés (alternâncias ou repetições).

Nesses casos, ainda que não se pretenda concretizar a coreografia, as **qualidades rítmicas** de cada "dança" podem ser exploradas através de diversas atividades baseadas nos motivos ou nas frases rítmicas que apresentamos – quer em termos de vivência rítmica recorrendo a procedimentos de **improvisação de movimento** (segundo estratégias convenientemente delineadas) quer desenvolvendo processos de **audição, interpretação e criação** de ordem **rítmico-motora** ou ao nível da **percussão corporal e instrumental**.

Salientamos que essa tipologia de propostas, que sistematizaremos mais adiante, constituem a intenção essencial que fundamenta uma abordagem significativa ao movimento em termos de desenvolvimento musical.

Para o registo da estrutura rítmica de cada dança ao nível das deslocações no espaço utilizaram-se os símbolos incluídos na *legenda* que apresentamos em seguida.

Legenda	
♩	apoio com o pé direito
(haste para baixo)	apoio com o pé esquerdo
(♩)	sem apoio (suspenso)
> ♩	acentuação
♩ (ponto)	hop
÷‖	repetição com os apoios inversos

Para além da indicação da duração dos apoios inerente às figuras rítmicas, pretendemos explicitar qual o pé que realiza cada apoio. Assim, as figuras com a haste para cima correspondem ao pé direito e as figuras com a haste para baixo correspondem ao pé esquerdo. O sinal de repetição é utilizado sempre que a repetição da estrutura rítmica implica uma inversão dos apoios – isto é, numa primeira vez realiza-se o motivo ou frase rítmica de acordo com o que está escrito e, numa segunda vez, haverá a necessidade de iniciar a estrutura rítmica com o pé contrário (ao pé direito corresponderá o pé esquerdo e vice-versa).

Incluem-se também indicações intensivas correspondentes aos casos em que se realize uma acentuação rítmica (apoiando-se o pé com maior intensidade) ou um salto sobre um dos pés de apoio (*hop*). Sempre que um dos pés fique em suspenso (sem que toque no solo) a figura rítmica é indicada entre parêntesis.

Proposta de padrões rítmico-motores coreográficos (iniciação)

A partir de critérios rítmicos de duração, acentuação e alternância dos apoios, propomos um repertório de **motivos rítmicos** que caracterizam algumas danças de tradição e constituem, por si, toda a estrutura rítmica coreográfica, realizando-se sob a forma de **ostinato** rítmico motor e segundo diversas progressões no espaço (e que, em função do grupo de crianças, podem ser sequenciados em diferentes níveis de dificuldade).

Para músicas cujas coreografias se caracterizam por estruturas rítmicas mais longas sugerimos um repertório de frases rítmicas que, ainda assim, não incluem elementos rítmicos mais complexos que os dos motivos anteriormente considerados, independentemente de serem ou não de realização motora mais diversificada.

Considerando que o desempenho motor numa dança é expresso pela quantidade, qualidade e localização dos sinais da estrutura rítmica, podemos considerar diversos níveis de complexidade rítmico-motora (Moura, 1991) de acordo com diferentes tipologias de estrutura rítmica.

Com base na nossa experiência de realização deste tipo de atividades com crianças de jardim-de-infância, considera-se que os motivos e frases inerentes à estrutura rítmica de movimento das danças tradicionais seleccionadas apresentam um nível de dificuldade adequado a crianças entre os quatro e os seis anos de idade – mantendo presente a ideia de que o desenvolvimento musical poderá não ter correspondência direta com o desenvolvimento cronológico (Gordon, 2000) e de que as experiências prévias poderão ser determinantes na adequação do desafio rítmico-motor.

Motivos rítmico-motores associados a coreografias tradicionais (iniciação)

Setnja [Sérvia] 2/4

Bourrée de 2 tempos [França] 2/2

Malhão [Minho] 2/4 (passo base)

Kolomeika [Ucrânia] 4/4 (motivo a)

Polka Piké [Áustria] 2/4

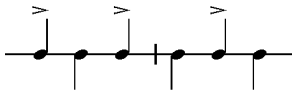
Avant-deux [Poitou] 4/4

Alunelul [Roménia] 2/4 (motivo a)

Sbrando [Itália] 4/4 (motivo a)

Sbrando [Itália] 4/4 (motivo b)

Hanter Dro [Bretanha] 4/4 + 2/4 e *Romanela* [Macedónia]

An Dro [Bretanha] 4/4 e *Gavotte d'Avant* [Bretanha]

Proposta de padrões rítmico-motores coreográficos (pós-iniciação)

No seguimento da contextualização realizada para as propostas anteriores, considera-se de seguida um repertório de motivos e frases cuja estrutura rítmica coreográfica inclui elementos de maior complexidade e, por isso, mais adequado a crianças com maior índice de maturação e desenvolvimento rítmico-motor.

As estruturas rítmicas anteriormente apresentadas cuja realização coreográfica não se revele adequada para as idades de jardim-de-infância poderão, agora, ser concretizadas, dando-se continuidade a um processo de trabalho já iniciado e desenvolvendo-se a destreza rítmica com níveis de eficiência motora mais conseguida. Será ainda adequado recuperar repertório anterior e realizá-lo com variantes coreográficas e rítmicas mais exigentes, pois é comum encontrar-se danças que, partindo de um passo base, desenvolvem outros passos que os dançarinos poderão utilizar segundo combinações pessoais.

Consideramos que as estruturas rítmicas e coreográficas agora apresentadas se situam num nível de dificuldade adequado a crianças a partir dos sete anos de idade (com base no pressuposto de que essas crianças tenham já um historial de práticas idênticas em música e movimento).

Motivos rítmico-motores associados a coreografias tradicionais (pós-iniciação)	
Valsa da Mota [Dinamarca] 3/4 (motivo a)	*Círculo* [Inglaterra] 4/4 (motivo b)
Sete Saltos [País Basco] 4/4 (motivo a)	*Sete Saltos* [País Basco] 4/4 (motivo b)
Sete Saltos [País Basco] 4/4 (motivo c)	*Vira* [Minho] 3/8
Poskok [Sérvia] 2/4 (motivo a)	*Poskok* [Sérvia] 2/4 (motivo b)
Kolomeika [Ucrânia] 4/4 (motivo b)	

Frases rítmico-motoras associadas a coreografias tradicionais (pós-iniciação)
Schottische [Alemanha] 2/4 e Chapelloise [França] (frase b) e Serjoza [Estónia] (em 4/4, frase a)
Pas d'Été de Médoeux [Poitou] 4/4 (frase a)
Mazurka [Polónia] 3/4 (passo base)
Schottische Impair [França] 3/4
Suite de Maraichines [Poitou] 4/4
Alunelul [Roménia] 2/4 (frase b)
Mardi Gras [Poitou] 4/4
Carnaval de Lantz [País Basco] 4/4 (frase a)
Lyliano Mome [Bulgária] 7/4 (3/4 + 2/4 + 2/4) (frase b)
Jo-Jon [Arménia] 2/4
6x
4x
4x
3x
Valsa de 5 tempos 3/4 + 2/4 (passo base)
Mazurka de 11 tempos 3/4 + 3/4 + 2/4 + 3/4 (passo base)

Sistematização de variáveis que podem influir na percepção e concretização rítmico-motora

Sendo a estrutura rítmico-motora o elemento-chave para a realização das propostas de abordagem didática que apresentaremos, é necessário equacionar também o efeito da presença de outros elementos de movimento enquanto potenciais **fatores de contaminação rítmica**.

Concretizando esta ideia com um exemplo prático, tomemos como referência as danças *An Dro* e *Gavotte d'Avant*. Ambas apresentam exactamente os mesmos motivos rítmicos em compasso quaternário simples, têm a mesma estrutura de apoio/suspensão dos pés, podem ser interpretadas com o mesmo andamento (médio-lento) e são realizadas numa formação espacial em linha e com contacto ao nível dos braços. No entanto, são danças de "aparência" completamente diversa quando observadas na sua componente visual, sobretudo em termos de gestos técnicos e de desenho espacial realizado pelas deslocações dos dançarinos — ou seja, diferem precisamente no elemento que mais se evidencia para quem está a aprender uma dança.

Independentemente de qual das danças pode ser de realização mais complexa, importa registar que o desafio rítmico é exactamente o mesmo, ainda que adquira contornos de movimento que, numa primeira leitura, possam eclipsar esse facto, transformando dois estímulos idênticos em estímulos (aparentemente) mais ou menos "difíceis" e interferindo na capacidade/nível de realização motora de um mesmo motivo rítmico.

Por outro lado, em termos práticos, e uma vez aprendida a estrutura rítmica de uma destas danças, a aprendizagem da que for ensinada em segundo lugar poderá decorrer de forma muito mais fluida, rápida ou "fácil" — sobretudo se se criar a consciência de que o motivo rítmico é o mesmo, variando apenas no que se refere aos gestos técnicos utilizados na sua concretização.

Considerando, assim, que determinadas componentes específicas do movimento coreografado podem ter influência quer na percepção rítmica auditiva e visual quer na concretização motora do motivo ou frase rítmica — tornando complexa a realização de ritmos simples ou intuitiva a realização de um ritmo mais elaborado; bem como conferindo diferentes níveis de dificuldade a um mesmo ritmo, para a escolha de repertório deve ser ponderada a interferência das variáveis que de seguida se apresentam sem ordenação pré-estabelecida.

<table>
<tr><th colspan="2">Variáveis que, numa coreografia, podem influir na percepção rítmica auditiva-visual e na concretização rítmico-motora</th></tr>
<tr><td>• Acentuação dos apoios (simétrico ou assimétrico, par ou ímpar).
• Amplitude das acções motoras.
• Formas de transição entre diferentes acções motoras.
• Ausência de apoios (quando os pés não tocam no solo, realizando o desenho rítmico em suspensão).
• Direcções do movimento (frente, trás, diagonal, esquerda, direita).
• Trajectórias do movimento (rectilínea, curva...).
• Estruturas de alternância e de repetição de apoios (pés).
• Formas de apoio no solo (planta do pé, calcanhar, meia ponta, ponta do pé, joelho).
• Formação espacial da coreografia (coluna, roda, fila, quadrilha, solo...).
• Gestos técnicos e/ou expressivos (de mímica, de estilo, associados a uma cultura).
• Quantidade e diversidade de motivos ou de frases da estrutura rítmica coreográfica (repetição ou contraste).</td><td>• Quantidade e diversidade de secções rítmicas e/ou coreográficas diferentes (repetição ou contraste).
• Existência de batimentos rítmicos corporais durante a dança (percussão corporal).
• Relação direta ou em contraponto entre o movimento e a música.
• Rotações e balanços (quantidade e velocidade).
• Saltos e flexões (quantidade e intensidade).
• Tipo de comunicação visual entre os dançarinos (lado, frente, costas...).
• Número de variantes (nuances) rítmicas para o mesmo motivo rítmico base.
• Velocidade da realização das acções motoras (andamentos musicais muito lentos ou muito rápidos, com alterações súbitas ou flutuantes).
• Formas de contacto físico entre os dançarinos (sem contacto, mãos, braços...).
• Formas de relação social (com o par, sozinho, com troca de par...).
• Progressões (sem progressão, sentido inverso, sentido direto).</td></tr>
</table>

Proposta de progressão para variáveis de espaço

De forma mais específica para fatores ao nível da estrutura espacial e da interacção social, podem ser consideradas variáveis coreográficas que interfiram na eficácia com que a criança percepciona e concretiza os elementos rítmicos de uma dança – componentes que exigem diferentes capacidades de orientação no espaço, de memória cinestésica e de disponibilidade motora na relação com as outras crianças.

Por exemplo, as danças *Sete Saltos* ou *Pas d'Été de Médoeux* são de realização individual e sem contacto físico, enquanto que nas danças *Serjoza* ou *Alunelul* as crianças têm de se relacionar entre si com contacto ao nível das mãos ou dos ombros, o que pode condicionar o fluxo do movimento. Em termos espaciais, no caso da *Valsa da Mota* a criança pode utilizar o espaço de forma livre e despreocupada, enquanto que no *Círculo* ou na *Serjoza* terá de respeitar a estrutura espacial definida pela coreografia.

Sugere-se de seguida uma progressão de variáveis de espaço, salientando-se que uma dança de fácil concretização espacial pode, no entanto, exigir o domínio de uma estrutura rítmica motora complexa e vice-versa.

Progressão de variáveis de espaço que podem interferir na percepção e na concretização rítmico-motora
a) danças individuais sem contacto, sem deslocação e com deslocação (sem formação espacial específica; ou em coluna, em linha, em fila, em roda);
b) danças em linha (evoluindo em diferentes direcções com trajectórias em linhas curvas), com contacto, sem diferenciação de papéis entre os dançarinos;
c) danças em meia-lua ou em roda fechada, sem diferenciação de papéis;
d) danças em corredor (duas filas frente a frente), em roda fechada ou em quadrilha, com pares fixos e papéis diferenciados;
e) danças com troca de pares;
f) danças de pares individualizados (sem contacto e com contacto);
g) danças com outros tipos de formação espacial ou formações mistas.

Proposta para aferição do desempenho rítmico-motor em situação de dança

No intuito de seleccionar os recursos adequados, de programar as atividades e estratégias mais pertinentes para o público-alvo, assim como de delinear intenções educativas que prevejam uma possível mudança de comportamentos rítmicos e de movimento, será útil promover situações práticas e recorrer a instrumentos de observação que permitam aferir:

a) as competências iniciais dos participantes, ou seja, os seus desempenhos nos domínios do ritmo motor e do movimento corporal (**diagnóstico** de necessidades e prognóstico de níveis de realização e/ou de desenvolvimento);

b) os **resultados intermédios** da implementação das atividades de movimento, numa fase correspondente ao fim do primeiro terço da intervenção (para, se necessário, redireccionar o plano de intervenção ou redefinir os objetivos);

c) as **aquisições rítmicas** motoras e de dança (e sua relação com a prática sistemática do repertório tradicional seleccionado) após concluído o plano de atividades;

d) a **utilização autónoma** de conceitos base referentes à dança e ao ritmo motor (de acordo com as idades dos participantes) e, no caso de formação de professores, o **nível de adaptação** a diversos contextos de acção, com carácter pessoal ou educativo.

As aferições de diagnóstico/prognóstico do nível de performance de movimento – constituindo possíveis indicadores de desenvolvimento ou de aquisição de competências rítmico-motoras – poderão ser operacionalizadas sob a forma de um conjunto de atividades

em grande grupo que incluam, por um lado, acções de movimento que mobilizem implicitamente a realização rítmica motora e, por outro lado, acções explícitas de realização de ritmo corporal (percussão).

Nesse sentido, sugerimos uma progressão de atividades rítmicas e de movimento que temos vindo a utilizar, adaptável a contextos de jardim-de-infância e de 1.º ciclo, bem como a adultos, e para a qual apresentamos também os respetivos indicadores de observação/análise. Dependendo dos contextos, as atividades devem ser apresentadas com maior ou menor desenvolvimento, segundo uma variedade de situações que prevejam diversos níveis de ludicidade e de jogo. Em todo o caso, não deverão ser apresentados enquanto exercícios de realização técnica ou de testagem.

Progressão de atividades para aferição do nível de performance rítmico-motora
1. [CD] Caminhar livremente na pulsação da música (diferentes andamentos). 2. [CD] Realizar acções motoras livres procurando sincronizar o movimento com a música (diferentes compassos). 3. [CD] Deslocar-se mobilizando diferentes comportamentos rítmicos em função dos suportes musicais (diferentes padrões e frases rítmicas). 4. Reproduzir um conjunto de frases rítmicas com diversas partes do corpo (coordenação motora, percepção e memória rítmica). 5. [CD] Imitar o professor na realização de uma sequência de acções motoras base e de elementos coreográficos com diversos graus de complexidade. 6. [CD] Em grupos, criar uma sequência coreográfica para uma música com duas secções de 32 pulsações cada (a partir de idades de 1.º ciclo). Nota: Os recursos musicais serão diferentes para cada momento de aferição (inicial, intermédio ou final), mantendo-se no entanto constantes as mesmas possibilidades rítmicas e motoras.
Indicadores de observação
• Amplitude de movimentos. • Coordenação rítmica e motora (segmentação corporal). • Sincronia entre o ritmo dos elementos coreográficos e o ritmo musical (relação música-dança). • Orientação espacial (direcções, trajectórias e níveis). • Transições de movimento e/ou ritmo. • Fluidez rítmica no movimento. • Foco das acções motoras e equilíbrio. • Expressão e estilo. • Postura individual e coletiva.

Estratégias de desenvolvimento rítmico em atividades de dança tradicional

A conceção das estratégias que se sugerem como forma de implementar positivamente atividades de dança tradicional assentou nas seguintes premissas:

a) o desenvolvimento de componentes de dança e de ritmo motor (separação fictícia considerando que uma é condição da outra e vice-versa), será proporcional ao nível de concretização de atividades orientadas para a mobilização interligada dessas duas categorias de desenvolvimento pessoal;

b) as atividades serão tanto mais eficazes na estruturação de referenciais de movimento e de ritmo motor quanto se recorrer a uma sequência didática adequada, a uma correcta exemplificação prática e a procedimentos de envolvimento contextual.

Uma boa estratégia de ensino deverá proporcionar sempre a possibilidade de diversificar a forma de abordagem e de implementação de uma atividade — neste caso, os caminhos nunca estarão completos nem serão suficientes os mapas.

Caso se considere a pertinência do desenvolvimento da

inteligência cinestésica e da inteligência musical referidas por Gardner (1983), torna-se necessário reflectir acerca da especificidade dessas estruturas de pensamento e acção, mediante as quais a criança pode percepcionar a realidade, construir conceitos e adquirir competências musicais e de movimento. Esses procedimentos fundem-se numa inteligência sensitiva-corpórea sempre que entre música e dança se estabelece uma união tão forte que da ausência de uma resulta o empobrecimento da outra – o que será mais catalizador no *Vira*, a dança ou a música? – ou, noutra perspetiva, quando se intui, através de processos psico-corporais, que é natural realizar determinados movimentos para uma música mas não o é para outra, ainda que ambas tenham o mesmo compasso e frases com idêntico número de pulsações (como, por exemplo, no *Andro* e na *Bourrée de 2 tempos*).

A utilização de estratégias de ensino centradas na contagem dos passos ou na explicação das direcções e trajectórias do movimento, dos gestos técnicos ou da disposição dos dançarinos no espaço, sem uma prévia e despreocupada vivência musical e motora – forma mais informal de organizar pontos de referência cinestésica para uma posterior aprendizagem estrutural –, poderá ser um procedimento pouco eficaz e pouco gratificante (sobretudo se os destinatários são inexperientes e caso se pretenda um nível elevado de desempenho técnico e expressivo-comunicacional)[13]. Exemplificando – interiorizar a frase musical e de movimento nos seus elementos de ataque e repouso (respiração frásica) será, a longo prazo, mais significativo para os dançarinos do que apenas memorizarem que a frase tem oito passos.

Se considerarmos que escutamos de maneira diferente (individualmente) porque nos relacionamos de modo diferente com a música (traços de personalidade, experiências pessoais), será pertinente promover a escuta vivencial de diferentes parâmetros da música em paralelo com o ensino coreográfico da respetiva dança, o que ultrapassa a mera contagem de tempos.

Ainda assim, recorrer a processos de ensino baseados na contagem de passos poderá ser uma forma rápida de ensinar uma dança a um grupo numeroso de indivíduos, num curto espaço de tempo. Dar referências em relação à quantidade de passos por frase será também importante não só como processo correctivo de imprecisões mas, sobretudo, para ajudar a estruturar a memória motora de curto prazo (imitação) e a memória comportamental de longo prazo (automatizada). Mas quando utilizada por sistema, essa abordagem ao número de passos não se adequará ao desenvolvimento de capacidades de interpretação no que se refere à fluência do movimento em diálogo com a música, à expressividade do corpo resultante da respiração das frases de movimento (relação entre impulsos e repousos), à sincronização rítmica com a música e, também, com os demais participantes da dança (sobretudo se a coreografia envolve contacto físico, se a estrutura de direcções é complexa ou se há necessidade de efectuar trocas de par), nem à promoção de autonomia (na audição analítica, na realização motora, na resolução de enganos) e à capacidade de auto-formação. Em suma – para promover interpretações de excelência em dança têm de se utilizar metodologias de ensino que privilegiem a excelência na aprendizagem.

Ensinar com base na contagem de passos poderá, também, estar na origem de erros ou confusões rítmicas, como, por exemplo, entre os apoios do motivo rítmico da *Valsa* (de compasso ternário, em que se contam três apoios) e os apoios do primeiro motivo rítmico da *Schottische* (de compasso binário, mas em que também se contam três apoios). Ou seja, os dois motivos rítmicos têm o mesmo número de apoios (igual quantidade), mas distinguem-se quanto à acentuação e à duração (diferentes qualidades), ainda que isso não seja claramente perceptível por praticantes inexperientes.

Poderá acontecer ainda que, sendo muita a preocupação em contar para não haver erros nos passos, não se dê atenção à escuta da música (sobretudo se é gravada) e ocorram desfasamentos (flutuações de sincronia) entre a componente coreográfica (motora) e a componente musical (sonora). Nesses casos, talvez a não sincronização rítmica se deva não tanto a dificuldades de realização motora da criança mas, sobretudo, aos enfoques desviantes das metodologias utilizadas no processo de ensino da dança.

Noutra perspetiva, a apreensão incorrecta ou pouco clara da estrutura rítmica de uma dança constituirá uma dificuldade acrescida caso quem aprenda venha posteriormente a assumir o papel de professor e pretenda ensinar essa ou outras danças.

Porque a metodologia de ensino constitui um importante fator para o sucesso da concretização das atividades e do desenvolvimento de competências musicais, propõe-se uma **sequência de estratégias para abordagem ao ritmo**

13 Esta é uma questão pertinente com que frequentemente nos confrontamos em contextos educativos formais e informais. Talvez pela urgência de "ensinar" (ou pela insuficiente reflexão metodológica), parece ser mais intuitivo, fácil ou imediato "explicar" a dança – agir através do pensamento – do que fazer vivenciar a dança numa apreensão através do corpo, da audição, da relação com o outro – agir através dos sentidos.

em atividades de danças de tradição, focando elementos musicais e/ou coreográficos específicos.

As **progressões previstas para as estratégias** obedecem a uma lógica sequencial de experiência, consciencialização, aplicação e integração de componentes rítmicas e de movimento, possíveis de adequar às diferentes características de cada dança tradicional, pretendendo-se que sejam diversificadas e facilitadoras da aprendizagem. Estão, ainda, organizadas por fases com diferentes intenções de abordagem ao desenvolvimento da competência rítmica perceptivo-motora e de aprendizagem coreográfica. A indicação [CD] surge sempre que se prevê que a atividade seja realizada em simultâneo com a audição de música gravada (a da dança em causa ou outra adequada), sendo que o recurso a gravações é uma mais-valia para professores que não dominam a interpretação instrumental, para além de o professor ficar disponível para apoiar ativamente as crianças.

Salientamos que, embora consideremos uma progressão para as acções em termos de exigência ou complexidade (sempre relativas), não fazemos uma separação clara entre acções previstas para crianças em idade pré-escolar ou para crianças do 1.º e do 2.º ciclos, uma vez que determinada faixa etária não será necessariamente indicativa de um grau determinado de desenvolvimento musical. Assim – dependendo das características individuais de cada criança (personalidade), da maturação física (aquisições motoras), do tipo de estimulação musical e motora decorrente do ambiente em que se insere (experiências sócio-culturais) ou do percurso educativo formal –, crianças com mais idade podem apresentar menor nível de competência musical que crianças com menos idade, ou vice-versa.

Porque os níveis de desenvolvimento musical não estão relacionados diretamente com a idade, as crianças de 1.º ciclo deverão continuar a vivenciar as experiências rítmico-motoras propostas para as acções iniciais, enquanto forma de dar resposta às necessidades de crianças com níveis de aquisição rítmica menos desenvolvidos e a consolidar as aquisições das restantes crianças.

a) Percepção global da música (andamento e forma musical)

1. [CD] Marcar os tempos fortes do compasso com palmas (ou com outros timbres corporais).

2. [CD] Caminhar em círculo ou no espaço livre, sincronizando progressivamente os passos com a pulsação da música (andamento); com os tempos fortes dos compassos; com a divisão binária ou ternária da pulsação.

3. [CD] Alternar acções motoras básicas e/ou qualidades de movimento de acordo com a alternância de secções musicais ou de andamentos da música.

4. [CD] Alternar acções motoras básicas e/ou qualidades de movimento de acordo com a alternância de frases ou de motivos musicais.

5. [CD] Deslocar-se individualmente (segundo indicações dadas) durante uma frase da música e permanecer em posição estática durante a frase seguinte (estruturar a noção do tamanho das frases, da repetição de frases iguais e da alternância de frases diferentes; promover a escuta focada).

b) Percepção de motivos e frases rítmicas (estrutura musical e estrutura coreográfica)

6. Executar os motivos base da estrutura rítmica coreográfica utilizando diferentes sílabas ("iam-pam-pam", por exemplo), primeiro fazendo eco do professor e, depois, em ostinato.

7. Sem produzir som, realizar os motivos rítmicos com movimentos de diversas partes do corpo (gesto), isoladas ou em sequência, seguindo o modelo do adulto e, posteriormente, de uma criança.

8. Realizar os motivos rítmicos com batimento de palmas, juntando-os depois em frases rítmicas.

9. Com ou sem [CD], percutir as frases rítmicas com objectos sonoros (pauzinhos chineses, por exemplo).

10. Com ou sem [CD], realizar as frases rítmicas com diferentes combinações de timbres corporais, em ostinato (percussão corporal).

11. Realizar a frase rítmica em dois grupos de alunos: o 2.º grupo faz eco do 1.º grupo; um grupo faz o 1.º motivo e o outro responde com o 2.º motivo; ambos os grupos fazem os respetivos motivos rítmicos em simultâneo (polirritmia).

12. Com ou sem [CD], realizar as atividades referidas no item anterior, deslocando-se na pulsação e, simultaneamente, percutindo a frase rítmica; deslocar-se segundo a frase rítmica e, simultaneamente, percutir a pulsação. Formar duas colunas e combinar acções motoras para deslocamento respeitando a estrutura rítmica da frase.

13. Com ou sem [CD], realizar cânones com diferentes

entradas (em duas, três ou quatro partes), utilizando percussão corporal ou percutindo objectos sonoros; permanecendo no lugar ou fazendo deslocações.

c) Realização de motivos / frases rítmicas com os pés[14]

14. Vocalizar com uma sílaba ("lai", "zi") as frases da melodia (para as melodias cujo ritmo tenha uma correspondência mais direta com a estrutura rítmica da dança).

15. Percutir o motivo ou frase rítmica com os pés (com ou sem alternância dos apoios, permanecendo no lugar) enquanto vocaliza a melodia e, depois, sem vocalizar a melodia.

16. Deslocar-se mantendo a estrutura do motivo ou frase rítmica, explorando possibilidades de diversas direcções, trajectórias e acções corporais.

17. Sem e com [CD], realizar a frase rítmica com formações coletivas em roda aberta, em roda fechada ou em corredor, segundo diferentes direcções (em frente e recuando).

18. Sem e com [CD], em dois grupos, enquanto o 1.º se desloca (direcções individuais), o 2.º realiza simultaneamente a frase rítmica com palmas ou objectos sonoros; alternar os dois grupos entre deslocação e posição estática (durante quatro frases, duas frases, uma frase).

19. Sem e com [CD], mantendo a frase rítmica, deslocar-se em pares ou em quartetos (primeiro sem contacto, depois com diferentes formas de contacto), respeitando uma direção, um tipo de acção motora e uma formação espacial criadas por cada grupo.

20. Sem e com [CD], realizar a frase rítmica com formações em fila e em linha e segundo diferentes direcções (na diagonal, lateralmente, em linhas onduladas).

21. Sem e com [CD], em grande grupo, estruturar uma sequência de direcções e de acções motoras que respeite o ritmo a realizar com os pés e permita interpretar um cânone de movimento[15] com duas, três ou quatro entradas sucessivas; e estruturar uma forma de terminar o cânone (cada um na sua vez pela ordem inversa ao início; repetindo o último motivo até todos estarem a fazer o mesmo; terminando todos ao mesmo tempo mas em partes diferentes da frase rítmica).

d) "Visualização" do ritmo e interpretação corporal[16]

22. Construção e/ou análise de partituras não convencionais para as estruturas rítmicas dos motivos e das frases (fazendo grafismos simples para a duração do som, sequenciando diferentes objectos...).

23. Interpretação rítmica com percussão corporal combinando diferentes timbres (mãos, pernas, pés...), segundo diferentes organizações formais, sem e com deslocação no espaço, individualmente e em coletivo.

24. Realização de diversas atividades que promovam a consciência rítmica durante a interpretação corporal (ditado visual, descoberta de erro, utilização de motivos rítmicos para composição de novas sequências...).

e) Trabalho criativo de ritmo e de movimento[17]

25. Mantendo as características rítmicas do motivo ou da frase dada (por exemplo, os dois motivos rítmicos da frase da *Schottische*), criar sequências de movimento explorando as acções corporais básicas e as qualidades de movimento (sobretudo em termos de espaço) definidas por Laban; individualmente, a pares e em quartetos.

f) Estruturação dos elementos coreográficos da dança

26. Aperfeiçoar o início (impulso) e o final (repouso) da frase rítmica e de movimento, bem como as acções motoras mobilizadas na dança.

27. Realizar a frase rítmica segundo a formação espacial da coreografia e explorando o(s) tipo(s) de relação social inerente(s) à dança.

28. Introduzir e/ou aperfeiçoar os gestos técnicos,

14 Chama-se a atenção para o facto de a estrutura rítmica de uma dança se concretizar, sobretudo, pela distribuição dos elementos rítmicos no espaço (através da sequência de apoios dos pés). Assim, realizam-se desenhos rítmicos no solo com combinações de direcções e de gestos técnicos mais ou menos complexos. Para isso, torna-se relevante a capacidade de antecipação das acções rítmicas e de realização do fraseado rítmico com os pés (com repetição de apoios ou com alternância direita-esquerda, quer no lugar quer com deslocações), situações em que o apoio musical se torna fundamental – quer seja através de música gravada, do fraseado rítmico interpretado pelo professor vocalmente ou num instrumento de percussão e, numa fase mais avançada, recorrendo às memórias rítmicas individuais associadas à melodia de uma peça instrumental ou a padrões motores específicos.

15 A realização de cânones (ainda que sejam uma estrutura que não surge nas danças tradicionais) permite à criança adquirir autonomia na realização individualizada do ritmo e, em simultâneo, entrar em diálogo com os colegas.

16 As atividades propostas nas alíneas d) e e) têm estruturas sequenciais mais detalhadas que, por motivos de síntese, não apresentamos.

17 Numa ampliação da abordagem ao ritmo motor perspetiva-se também a realização de atividades com instrumentos musicais de pequena percussão com altura indefinida e/ou definida, possíveis de realizar em qualquer uma das seis fases de trabalho, mas sempre depois da vivência rítmica com o corpo.

o estilo (associado à cultura de origem da dança, como a postura ou a amplitude dos movimentos) e especificidades inerentes a cada coreografia.

Pensar a formação de professores... continuar a música e a dança

No contexto da obra didática de artistas e pedagogos ativos em diferentes momentos do século XX – Günther (1963, 1990), Willems (1970, s.d.), Orff (1978), Haselbach (1978a, 1978b, 1989, 2006), Goodkin (2002) ou Jaques-Dalcroze (em Bachmann, 1998) – a relação una entre música e movimento adquiriu uma dimensão educativa consolidada pela prática e pela aceitação dos seus princípios orientadores, o que constituiu um marco de mudança no panorama conceptual do ensino musical de crianças e jovens. Criadas as condições propícias para uma maior abertura a práticas inovadoras, experimentaram-se modelos ativos de maior intervenção ao nível do corpo e processos de improvisação e criação de movimento enquanto fatores decisivos do desenvolvimento musical na infância.

Com as reflexões e as propostas de atividades de desenvolvimento rítmico-motor agora apresentadas procurámos valorizar esses contributos, não só ao nível do trabalho musical com crianças mas também na formação de profissionais de educação.

A formação pessoal e profissional de educadores e professores, ainda que sempre incompleta e em processo contínuo ao longo da vida, deverá ser o mais abrangente possível desde a formação inicial, incentivando-se sobretudo a necessidade de práticas didáticas e artísticas de qualidade – porque as crianças, sendo muitas e diferentes, exigem muitos e diferentes saberes. Ser educador ou professor é uma atividade complexa, exigente e de enorme responsabilidade. Durante anos no exercício da profissão, centenas de crianças serão alvo da acção de cada educador ou professor, com contributos mais ou menos positivos, com maior ou menor alcance, ampliadores ou limitadores do desenvolvimento equilibrado das potencialidades musicais e de movimento de cada criança.

Reflectir sobre a importância de "saber fazer bem" para além de meramente "fazer" constitui um fator decisivo para que o educador se preocupe em diversificar, aprofundar e sistematizar conhecimentos. Dessa forma, poderá estruturar uma intervenção de carácter educativo e formativo, neste caso em áreas artísticas, caracterizada pela adequação de conteúdos, pela progressão didática (metodologias de ensino, atividades, estratégias e recursos) e pela previsibilidade de desenvolvimento de competências em música e dança (intencionalidade educativa e avaliação).

Assim, para uma intervenção educativa de sucesso, para além dos conhecimentos teórico e didático em música e dança, é imperativo que o professor domine competências práticas – nomeadamente no que se refere ao controle das possibilidades expressivas do seu corpo; à capacidade de sincronização rítmica motora com a música (gravada ou cantada); à coordenação rítmica corporal na realização de ritmos (com mãos e pés, por exemplo, em simultâneo ou alternado); à variação de acentuações rítmicas e de andamentos; à concretização de motivos rítmicos associados a deslocações no espaço (como acontece na realização de danças tradicionais); ou à compreensão das relações temporais dos fenómenos rítmicos, relacionando-os com as manifestações de movimento no espaço.

O nível de autonomia do educador em cada uma dessas competências terá reflexos na sua atitude assertiva e criativa (ao planificar atividades), na correcção de realização rítmica (enquanto modelo de referência) ou na expressividade das acções motoras quando em situação educativa (dimensão artística do ensino).

Será necessário, também, que desenvolva um quadro amplo de referências culturais acerca dos mundos da dança e da música – dimensões históricas, comunitárias, artísticas, étnicas ou estéticas –, o que contribuirá para a formação do gosto, da capacidade de análise ou do posicionamento crítico (o seu e o dos públicos com quem contacta) e para a implementação de práticas contextualizadas.

Mais do que realizar conjuntos de tarefas pontuais, ilustrativas, desarticuladas, superficiais ou fechadas em si mesmas, o professor deverá ter uma visão a longo prazo que direccione a criança para o desenvolvimento de competências concretas, preocupando-se em desenvolver uma acção educativa bem estruturada, em que adapte, relacione e/ou integre conteúdos de música e dança em função dos contextos educativos reais.

Pela nossa experiência, atender às componentes rítmicas do movimento/dança – evidenciando os seus elementos orgânicos (temporais e intensivos), a sua relação com as estruturas coreográficas, os níveis de dificuldade motora que

desafiam a coordenação de todo o corpo (e não apenas dos pés) ou a sincronização rítmica que deve acontecer entre o corpo e a música – contribuirá para uma percepção e um desempenho rítmico-motor e coreográfico de nível superior.

A vivência dessas estruturas rítmicas musicais e coreográficas (motivos e frases) – que serão tão mais diversificadas quanto forem as tradições de diferentes culturas, com outros ritmos de estrutura musical e coreográfica, outra relação motora no diálogo música-movimento – exercerá um efeito positivo no desenvolvimento das competências de realização rítmica e de movimento num público maioritariamente sem hábitos ou com poucos hábitos de prática de dança.

A prática regular de danças tradicionais, suportada por estratégias coerentes com base em modelos de aprendizagem ativos, diversificados e adequados às características de cada coreografia – com particular realce para os fatores rítmico-motores –, contribuirá ainda para a estruturação de referenciais culturais e para a impregnação de princípios valorativos, com reflexos positivos de ordem prática e conceptual na formação rítmica global de crianças em contextos diversificados.

O tempo de se ser criança não volta a acontecer – esse tempo fugaz deveria ser sempre bem aproveitado, porque uma oportunidade de aprendizagem desperdiçada é como a flor de uma árvore arrancada pela força do vento e não cumprida na promessa de fruto.

Referências Bibliográficas

Bachmann, M. L. (1998). *La rítmica Jaques-Dalcroze – Una educación por la música y para la música*. Madrid: Pirámide.

Duncan, I. (2003). *El arte de la danza y otros escritos*. Madrid: Akal.

Fraisse, P. (1982). "Rhythm and tempo", em D. Deutsch (Ed.), *The psychology of music*. New York: Academic Press, 149-181.

Fraisse, P. & Oléron, G. (1954). "La structuration intensive des rythmes" em *L'Année Psychologique*, 54 (1), 35-52.

Gardner, H. (1983). *Frames of the mind*. New York: Basic Books.

Glover, J. & Young, S. (1999). *Primary music: Later years*. London: The Falmer Press.

Goodkin, D. (2002). *Play, sing & dance, an introduction to Orff-Schulwerk*. New York: Schott.

Gordon, E. (2000). *Teoria de aprendizagem musical para recém-nascidos e crianças em idade pré-escolar*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian (GIA Publications, 1980).

Günther, D. (1963). "Elemental dance" em W. Thomas & W. Gotze (Eds.), *Orff-Institute year-book 1962*. Mainz: Schott Music, 36-40.

Günther, D. (1990). "Why dance education?" em V. Preston-Dunlop & S. Lahusen (Eds.), *Schrifttanz*. London: Dance Books, 50-53.

Hargreaves, D. (1996). "The developmental psychology of music – Scope and aims" em G. Spruce (Ed.), *Teaching music*. London, New York: Routledge, 49-61.

Haselbach, B. (1978a). "The role of music in dance education" em *Orff-Schulwerk Informationen*, 22, 5-13.

Haselbach, B. (1978b). *Dance education – Basic principles and models for Nursery and Primary School*. London: Schott (Verlag, 1971).

Haselbach, B. (1989). *Dança, improvisação e movimento* (G. A. Silveira, Trad.). Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico (Magnamusic Baton, 1981).

Haselbach, B. (2006). "La integración del movimiento y la danza y su relación con la música en el Orff-Schulwerk" em *Orff España*, 9, 3-6.

Laban, R. (1971). *The mastery of movement* (3.ª ed. revised by Lisa Ullmann). London: MacDonald & Evans (MacDonald & Evans, 1950).

Laban, R. (1975). *Modern educational dance* (3.ª ed. revised by Lisa Ullmann). London: MacDonald & Evans (MacDonald & Evans, 1948).

Meiners, J. & Schiller, W. (2003). "Dance – Moving beyond steps to ideas" em S. Wright (Ed.), *Children, meaning-making and the arts*. Pearson: Prentice Hall, 91-116.

Moura, M. (1991). "A estrutura rítmica na dança popular portuguesa. Ensaio de descrição e hierarquização segundo critérios de acentuação e duração" em *Motricidade Humana*, 7 (1/2), 63-82.

Moura, M. (2004). "Sistematização da dança tradicional portuguesa. Classificação das variáveis coreográficas: espaço, ritmo e gestos técnicos" em *Estudos de Dança*, 7/8, 267-276.

Noisette, C. (1997). *L'enfant, le geste et le son – Une initiation commune à la musique et à la danse*. Paris: Cité de la musique.

Orff, C. (1978). *The Schulwerk* (M. Murray, Trad.). New York: Schott Music (Hans Schneider, 1976).

Philpott, C. (2001). "The body and musical literacy" em C. Philpott & C. Plummeridge (Eds.), *Issues in music teaching*. London, New York: Routledge / Falmer, 79-91.

Ribas, T. (1982). *Danças Populares Portuguesas*. Lisboa: Instituto de Cultura e Língua Portuguesa - Biblioteca Breve.

Rodrigues, P. F. (2007). *Dizeres Silenciosos. Expressão Musical – Uma prática em movimento*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Rodrigues, P. F. (2008). "Tradições musicais portuguesas – Na poética da educação e da arte" em *Cadernos de Educação de Infância*, 84, 14-17.

Rodrigues, P. F. (2010). "Danças de tradição – propostas didácticas de abordagem à música. Contributos para o desenvolvimento rítmico-motor" em A. M. Peres & R. Vieira (Coord.), *Educação, justiça*

e solidariedade na construção da paz. Instituto Politécnico de Leiria / Associação Portuguesa de Animação e Pedagogia, 135-153.

Schinca, M. (2002). *Expresión corporal – Técnica y expresión del movimiento*. Barcelona: Praxis.

Sims, W. L. (1988). "Movement responses of pre-school children, primary grade children, and pre-service classroom teachers to characteristics of musical phrases" em *Psychology of Music*, 16, 110-127.

Widmer, M. (2003). "Editorial" em *Orff-Schulwerk Informationen*, 70, 3-5.

Wigman, M. (1966). *The language of dance*. Middletown, Connecticut: Wesleyan University Press.

Wigman, M. (1975). *The Mary Wigman book – Her writings edited and translated by Walter Sorell*. Middletown, Connecticut: Wesleyan University Press.

Willems, E. (1970). *As bases psicológicas da educação musical* (Ed. Trad.). Bienne (Suíça): Edições Pro Musica (Presses Universitaires de France, 1956).

Willems, E. (s.d.). *O ritmo musical e o movimento natural nos cursos de educação musical, caderno n.º 4 C* (A. S. Nunes, Trad.). Lisboa: Valentim de Carvalho.

Young, S. (1992). "Physical movement: Its place in music education" em *British Journal of Music Education*, 9 (3), 187-194.

Young, S. (2003). *Music with the under-fours*. London: RoutledgeFalmer.

Revista Portuguesa
de Educação Artística

Estruturação da Prática e Desempenho Motor no Ensino-Aprendizagem de Sequências de Dança Moderna

Organization of Practice and Performance in Teaching and Learning Modern Dance Sequences

Maria João Alves
Faculdade de Motricidade Humana – Universidade Técnica de Lisboa
mjalves@fmh.utl.pt

RESUMO

Com o objetivo de determinar os efeitos de métodos diferenciados de organização pedagógica relativamente à aprendizagem de habilidades sequenciadas de dança elaborámos uma sequência com 45 habilidades de dança moderna e aplicámos dois instrumentos de verificação: um teste motor, relativo a 9 habilidades critério retiradas da sequência e uma lista de verificação da tarefa. Analisámos, também, o grau de satisfação do aluno durante a intervenção, utilizando para o efeito o questionário de perceção do conforto (Jenkins & Byra, 2000). As 69 alunas de dança com 18.10±4.26 (±SD) anos aprenderam a sequência (com 16x8tps+4tps, 4 frases de movimento e a duração de 1 minuto) em 4 sessões efetivas de ensino-aprendizagem e recordaram-na 26 dias depois. As participantes distribuíram-se por 3 grupos segundo o tipo de estratégia: 1 - prática pelo todo, 2 - prática por partes (segmentação/encadeamento) e 3 - sem definição de estratégia (grupo de controlo). Os resultados apontam para uma superioridade significativa da estratégia pelo todo na reprodução do padrão motor, na qualidade de desempenho e na sincronização rítmica, apenas na fase inicial da aquisição, atenuando-se as diferenças ao longo da intervenção. Apesar desta evolução inicial mais rápida observada na estratégia global, notamos que ambas as estratégias permitem aos alunos uma retenção consistente das habilidades sequenciadas de dança, acompanhada de uma perceção de conforto positiva na prática.

Palavras-chave: Dança Moderna; Sequência de Dança; Ensino-Aprendizagem; Estratégia pelo Todo; Estratégia por Partes.

ABSTRACT

The main purpose of this study was to evaluate the effects of applying two different practice strategies on teaching dance sequenced skills: practice of the whole sequence e parts practice (segmentation / forwards chaining technique). As task we have selected a dance sequence with 45 modern dance skills and its performance was verified by a motor test of 9 criteria skills and a check-list. To establish the degree of satisfaction of the students during the pedagogical intervention, we used a questionnaire of comfort perception (Jenkins & Byra, 2000). The 69 female subjects aged 18.10±4.26 (± SD) years had learned the dance sequence (with 16x8tps+4tps, 4 movement phrases and 1 minute duration) in 4 effective learning sessions and had remembered it 26 days after, organized in 3 groups: whole strategy group, segmentation strategy group and without any strategy (control group). The results point out that in the beginning of the acquisition phase the whole strategy is significantly superior in reproduction patterns, performance quality and rhythmical synchronization, and at the end of the session we don't find any differences. Although this rapid evolution of the global strategy, we found that both strategies facilitate the retention of sequenced dance skills and, at the same time, permit positive comfort perception in practice.

Keywords: Modern Dance; Dance Sequence; Teaching-learning; Whole Strategy; Parts Strategy.

Introdução

A questão da organização do ensino segundo diferentes estratégias de abordagem à prática tem sido debatida pelos teóricos da área do controlo e da aprendizagem em geral, nomeadamente quando contemplam os aspetos diretamente relacionados com as condições de prática de atividades físicas (Newell e Rovegno, 1990), tal como são entendidos os métodos de estruturação da prática com aprendizagem pelo todo por contraposição com a aprendizagem por partes.

Um dos desafios que se colocam aos alunos de dança é aprenderem sequências de movimentos complexos que incluem os exercícios técnicos ensinados ao longo das aulas. Nas formas de apresentação das tarefas ou estratégias na prática (Delgado Noguera, 1991) podemos distinguir duas formas fundamentais, a global quando se solicita ao aluno que execute a tarefa na sua totalidade, e a analítica quando distinguimos na tarefa diferentes partes, procedendo ao seu ensino em separado. Ambas, como assinala Sáenz-Lopez Buñuel (1997), não são exclusivas entre si, podem até servir de forma complementar para alcançar objetivos educativos. No entanto, segundo Welsh, Fitt e Thompson (1994), provavelmente o procedimento mais comum nas aulas de dança é o professor demonstrar toda a sequência sem a dividir em partes.

A aprendizagem de conteúdos de dança é defendida por Puretz (1988) como devendo ser um processo faseado que se inicia com a apresentação da matéria e que termina com a sua replicação, imediata ou após o decorrer de algum tempo. A demonstração como meio de transmissão de informação sobre habilidades motoras, considerada como uma das formas de aprender através da observação, tem sido abordada pela área científica da aprendizagem motora conhecida por modeling (modelação) ou observational learning (aprendizagem por observação). Não se trata apenas do aspeto da imitação mas, essencialmente, de avaliar as mudanças de comportamento, a longo prazo, a partir de modelos diferenciados de apresentação da informação (Horn e Williams, 2004).

A literatura específica indica a utilização da modelação no ensino de tarefas em que a progressão espaço temporal do movimento a ser aprendido é determinada integralmente ou, em grande extensão, pela execução de um modelo padrão (Blischke, Marschall, Müller e Daugs, 1999). Mais, estes autores apontam para a necessidade de recorrer a diferentes métodos de intervenção para alcançarmos os resultados ótimos de aprendizagem, na mesma medida em que as tarefas de aprendizagem, ao veicularem diferentes conteúdos informacionais, necessitam de condições diferenciadas.

Partindo da realidade de que os professores recorrem frequentemente à subdivisão dos conteúdos de dança a ensinar, principalmente, quando demonstram/ensinam encadeamentos de ações, apesar do estudo de Welsh, Fitt e Thompson (1994) concluir que o procedimento mais comum nas aulas de dança corresponde à aprendizagem das sequências sem as dividir em partes, o nosso estudo pretendeu estudar a eficácia da estruturação da prática relativamente à aquisição de conhecimento sobre os conteúdos de dança.

As estratégias de estruturação da prática utilizadas como métodos de treino de conteúdos, conhecidas como aprendizagens pelo todo e por partes, têm sido estudadas (Lee, Chamberlin e Hodges, 2001; Chamberlin e Lee, 1993; Hautala, 1988; Magill, 1998b; Mané, Adams e Donchin, 1989; Phye, 1986; Summers e Kennedy, 1992; Templet e Hebert Lee, 2002; Wightman e Lintern, 1985), e nestes estudos encontramos uma clara vantagem do treino por partes na aquisição de habilidades motoras, direcionado para tarefas complexas integradas.

Como refere Cadopi (2001), nós somos capazes de realizar certas ações após ter visto outra pessoa a fazê-las, mesmo que o desempenho não seja tão bom como o do modelo. No entanto, a perícia em dança é caracterizada pela destreza de produzir um desempenho consistente, preciso e físico que coincida com um ideal conceptual (Deakin e Allard, 1991). Nos vários estudos sobre a aquisição e a retenção motoras na dança e noutras atividades como a ginástica rítmica (Laugier e Cadopi, 1996; Jack, Kirshenbaum, Poon, Rodgers e Starkes; 1999; Jack, Starkes e Salter, 2003 cit. Starkes et al., 2004; Jean, Cadopi e Delcor, 2001; Souriac-Poirier, Thon e Cadopi, 1998; Smyth e Pendleton, 1994; Starkes, Caicco, Boutilier e Svevsek, 1990; Starkes, Deakin, Lindley e Crisp, 1987), as sequências continham somente alguns movimentos, apresentados através de demonstrações, geralmente por registo em vídeo. A influência da destreza de dança nas situações em que uma sequência longa é observada diversas vezes com sessões de prática motora intercalada com as demonstrações, como é comum na vida real, não foi considerada.

Assim, no nosso estudo, realizado no âmbito do doutoramento em Motricidade Humana na especialidade de Dança (Alves, 2007), explorámos as modificações comportamentais dos alunos decorrentes de métodos de organização do ensino-aprendizagem da dança, no âmbito das estratégias de estruturação da prática. Nomeadamente foi nosso objetivo determinar quais os efeitos ao nível do rendimento motor do aluno, assim como, verificar o grau de satisfação do aluno.

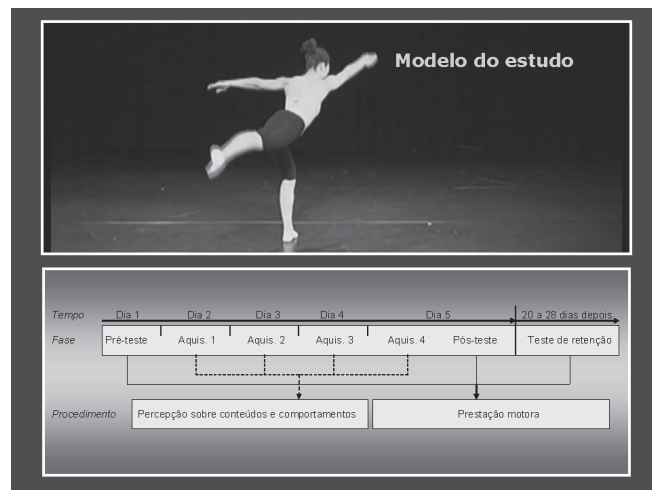
Metodologia

Partindo de um desenho quasi-experimental com grupos naturais e três grupos de medidas (pré-teste, pós-teste e re-teste), a metodologia por que optámos apresenta duas partes distintas. Especificando, quando definimos o objetivo, a hipótese e as variáveis, procedemos à conceção da experiência, e quando delimitámos a amostra e escolhemos os instrumentos e o modelo estatístico a adotar, definimos aspetos relativos à aplicação da mesma.

Para determinar os efeitos de métodos de organização pedagógica, ao nível do rendimento motor do aluno, e à verificação do grau de satisfação do aluno durante a intervenção, procedemos à construção de uma intervenção pedagógica de ensino-aprendizagem de habilidades sequenciadas de dança (HSD) encadeadas numa sequência de dança moderna, durante 6 sessões a decorrer em contexto extraescolar.

Modelo do estudo

A intervenção pedagógica foi planeada em 6 sessões: a primeira dedicada à aplicação do questionário de caracterização dos alunos e do teste motor relativo às habilidades critério, i. é. as habilidades que foram retiradas da sequência de dança de forma a avaliar a sua prática isolada. As sessões de aprendizagem da sequência de dança moderna foram quatro e no final de cada uma delas foi registada a performance dos alunos. A última sessão, após 20/26 dias, compreendeu a recordação da sequência através de três tentativas e a repetição do teste motor.

Figura 1 – Resumo do desenho experimental e procedimentos[1]. Aquis. = Aquisição

Medimos, igualmente, o conforto experimentado pelos alunos na prática mediante a aplicação de um questionário, aplicado ao término das sessões efetivas de ensino-aprendizagem.

Tarefa

A sequência de dança é constituída por uma série de diferentes habilidades motoras unidas numa série. Estas habilidades de dança caracterizam-se por serem discretas, no sentido de poderem realizar-se numa única ocorrência com um claro princípio e fim; por serem globais, segundo o tipo de participação muscular; por serem de alto grau preceptivo-cognitivo, segundo o grau de participação cognitivo; e evidentemente, por serem seriadas, segundo a duração. Por se tratar de uma tarefa de reprodução motora ou de recordação motora (Cadopi, 2001), exige alguma estabilidade do envolvimento e solicita formas invariáveis de comportamento.

As habilidades de dança escolhidas tiveram como base o repertório motor característico da dança moderna, foram constituídas por elementos técnicos que englobam vários esquemas de ação, estão conotadas com graus de dificuldade

1 Fotos da autoria de M.J. Alves com a expressa permissão da bailarina que figura nas mesmas.

variável e a sua aprendizagem ser motivante para os alunos.

Para este estudo compusemos uma sequência de dança moderna com 4 frases de movimento, centrada em cada um dos fatores do movimento (dinâmica, tempo, corpo e espaço), com 16 frases musicais e 45 habilidades sequenciadas de dança (HSD) com a duração de 01m04s.

De forma a obtermos uma caracterização mais exaustiva da sequência de dança, expomos as suas características de modo sintético no seguinte quadro:

Quadro 1 – Caracterização da sequência de dança de acordo com as frases de movimento, frases musicais, número de habilidades de dança sequenciadas (HSD) e estrutura rítmica.

Frase de movimento	Fator de movimento enfatizado	Duração	Nº HSD	Frase musical		Nº HSD	Estrutura rítmica
Frase de movimento 1	Dinâmica	12'	10	Fr1	4 tps + 8	3	123 4 5678
				Fr2	8 tps	4	12 3,4 56 78
				Fr3	8 tps	3	1234 56 7,8
Frase de movimento 2	Tempo	18'	13	Fr4	8 tps	2	12 34 56 78
				Fr5	8 tps	2	123 456 7,8
				Fr6	8 tps	4	123 4 5 6 7 8
				Fr7	8 tps	2	12 34 56 78
				Fr8	8 + 4 tps	3	123 456 781 2,3,4
Frase de movimento 3	Corpo	12'	9	Fr9	8 tps	2	1, 2,3,4 5, 6,7,8
				Fr10	8 tps	4	1 234 56 78
				Fr11	8 tps	3	e12 34 56, 7,8
Frase de movimento 4	Espaço	18'	13	Fr12	8 tps	4	1,2 3,4 56 78
				Fr13	8 tps	3	1e2 34 5678
				Fr14	8 tps	1	12345678
				Fr15	8 tps	2	123 456 78
				Fr16	8 tps	3	1,2 3e4e 567,8
	Total	**64'**	**45**	**16**		**45**	

Variáveis

Como este estudo se baseia na estrutura conceptual de análise do ensino, as variáveis em que incidimos são variáveis de programa, variáveis de pensamento relativo ao aluno e variáveis de produto também referentes ao aluno. Como variáveis de programa, selecionámos duas estratégias de estruturação da prática utilizadas como métodos de treino para a prática por partes e para a prática global. A estratégia por segmentação caracteriza-se por ser um método progressivo em que se pratica sucessivamente segmentos de ação mais longos, por adição das partes, até à prática de toda a sequência. Também pode ser considerada uma técnica de encadeamento (Lee, Chamberlin e Hodges, 2001) do início para o fim (Welsh, Fitt e Thompson, 1994).

Na estratégia pelo todo utilizámos o método *Attention Cuing* (Magill, 1998) que focaliza a atenção em parcelas específicas durante a execução.

As variáveis dependentes relativas à prestação motora foram basicamente três: de reprodução do padrão de movimento (RPM), de qualidade do desempenho (QDM) e de sincronização rítmica (SR).

RPM - A reprodução considerou o número de habilidades efetuadas pela ordem correta, nas diferentes tentativas de reprodução da sequência de dança. Para considerarmos que o aluno efetuava a habilidade este tinha de reproduzir o padrão de movimento, i.e., tinha de combinar em termos espaciais e temporais os movimentos específicos.

QDM - A qualidade do desempenho referiu-se ao número de componentes críticas respeitadas pelo aluno na performance das habilidades.

SR - A sincronização foi tomada como o número de habilidades sequenciadas de dança concordantes com a estrutura rítmica do acompanhamento musical.

Estas variáveis foram aplicadas tanto à sequência de dança como às frases de movimento, às frases musicais, e também às habilidades critério.

Temos ainda uma variável de pensamento, o grau de satisfação (um dos pensamentos motivacionais), neste caso, relativamente à prática e à tarefa. A partir do estudo de Jenkins e Byra (2000), adaptámos os 12 adjetivos bipolares emparelhados e ajustámos a sua apreciação a uma escala de 6 pontos.

PP - Perceção do conforto na prática = média do valor de cada um dos pares de adjetivos: controlado/livre; desconfortável/confortável; insignificante/importante; aborrecido/desafiado; excluído/incluso; e tenso/relaxado.

PT - Perceção da satisfação da tarefa = média do valor de cada um dos pares de objetivos: difícil/fácil; mal sucedida/bem-sucedida; ineficaz/eficaz; má/boa; impossível/possível; e passiva/ativa.

Amostra

A amostra foi constituída por 7 professoras (idade $\bar{x}$=34.00±2.83 anos) experientes no ensino da dança ($\bar{x}$=12.43±3.51 anos) e com habilitações de grau superior em dança, em que todas as turmas estavam inseridas em escolas particulares não vocacionais, em contexto extraescolar, como são o caso de coletividades e clubes com atividades físicas.

As professoras lecionaram a sequência de dança moderna, sendo que 6 professoras tiveram formação no uso apropriado das estratégias de estruturação da prática, mais especificamente, 3 foram treinadas na aplicação da estratégia pelo todo e as outras 3 na aplicação da estratégia por segmentação. A sétima professora, responsável por lecionar a sequência de dança ao grupo de controlo, não recebeu qualquer tipo de indicação acerca da organização do ensino ou organização dos conteúdos.

A nossa população com um N = 69 alunas caracterizou-se por deter uma média de idades de 18 anos (±4.26, Δ 11-27) e apresentar uma média de 4 anos de prática de dança moderna ($\bar{x}$=4,20±2,91).

Instrumentos

Os instrumentos utilizados para a recolha dos dados relativos à prestação motora foram de dois tipos: o instrumento de análise da sequência de dança baseou-se na noção de lista de verificação ou controlo (anexo 1). Construído como uma *check list* ou lista de inventariação de comportamentos motores e de componentes críticas, em que pudemos transformar uma análise essencialmente de carácter qualitativo, a qualidade da prestação motora, num *score* que permitiu um tratamento quantitativo.

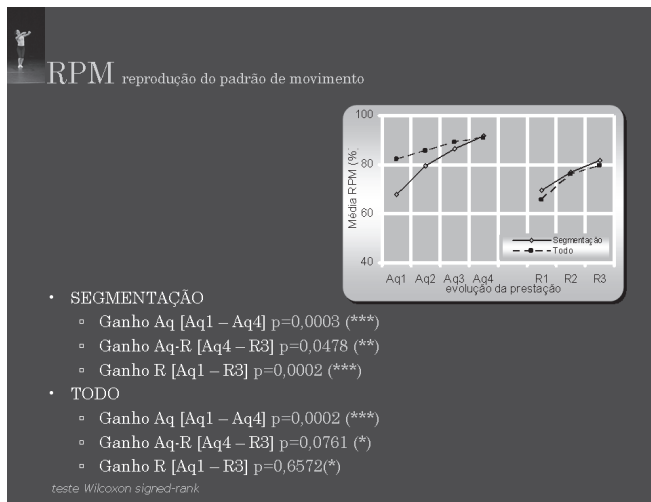
O teste motor de análise das habilidades critério (anexo 2) baseou-se na observação de erros típicos aquando da execução das mesmas habilidades.

Figura 2 – Diagrama das variáveis em estudo e respetivos instrumentos de observação e medida.

Resultados e Discussão

Todos os alunos, independentemente da idade e do seu nível de desempenho, quando confrontados com a sequência de dança moderna, conseguiram reproduzir os padrões básicos de movimento ($\bar{x}$=36.07±7.18, 80.15% das 45 habilidades, pela ordem correta, durante as 7 repetições da sequência de dança), demonstrando que mesmo os alunos com menor experiência nesta forma de dança conseguiram centrar-se na informação relevante, ou, dito de outra forma, conseguiram ignorar a informação irrelevante para a reprodução do padrão básico.

Figura 3 – Reprodução média do padrão de movimento, expressa em percentagem, em função da evolução da aprendizagem – estratégias por segmentação e pelo todo.

Figura 4 – Reprodução mediana do padrão de movimento, expressa em percentagem, em função da evolução da aprendizagem – estratégias por segmentação e em função da evolução da prestação – grupos experimental e de controlo.

A evolução do desempenho, calculada comparando os resultados emparelhados de cada sujeito, foi significativa em ambos os grupos experimentais. Presenciou-se uma melhoria do desempenho ao longo da série de tentativas observadas, uma das características tipicamente associadas à aprendizagem. Também se confirmaram os níveis de aprendizagem durante o período de tempo aumentado de 20-26 dias, mas apenas para o grupo que aprendeu a sequência de modo segmentar.

No primeiro gráfico da figura 4 verificamos os valores medianos, ou seja, a tendência da maioria dos alunos do grupo. Vemos, então, na linha a tracejado, que no início da aquisição a prática pelo todo resultou numa melhor capacidade de reproduzir o padrão de movimento das habilidades sequenciadas de dança (HSD), tendo-se esbatido esta diferença significativa ao longo da aquisição.

Na fase de retenção, as 3 tentativas resultaram em reproduções com resultados sucessivamente mais eficazes mas sem apresentarem diferenças significativas para o grupo pelo todo.

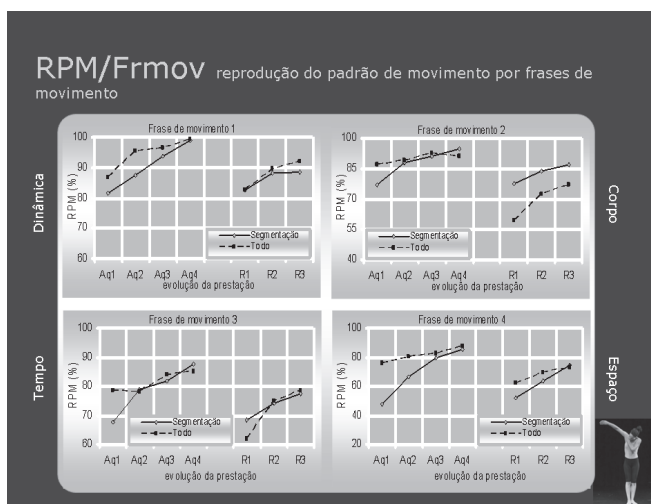
Figura 5 – Reprodução mediana do padrão de movimento nas frases de movimento em função da evolução da aprendizagem – grupos experimental e de controlo.

Na figura 5 presenciamos a evolução da reprodução em função das frases de movimento. Os valores médios de reprodução, considerando as frases de movimento (Fmov), foram mais elevados para a primeira frase de movimento e decresceram nas restantes frases. No entanto, a maioria das frases de movimento foram reproduzidas com valores elevados, acima dos 80% para a primeira e segunda frases (com ênfase nos fatores dinâmica e tempo), diminuindo para os 79% na terceira frase (fator corpo) e descendo para 69% na quarta frase (fator espaço).

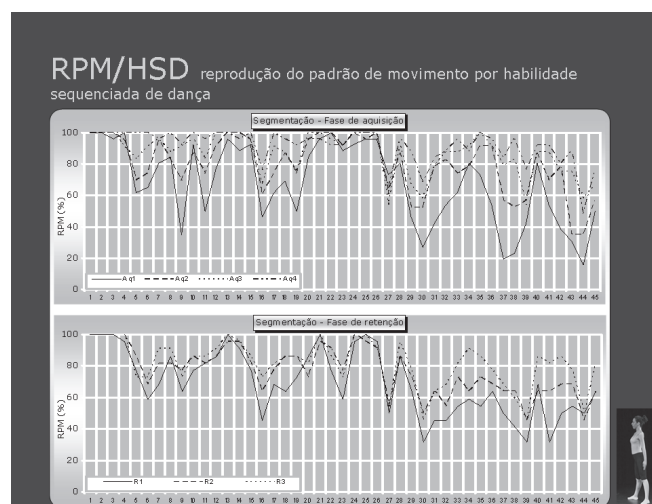
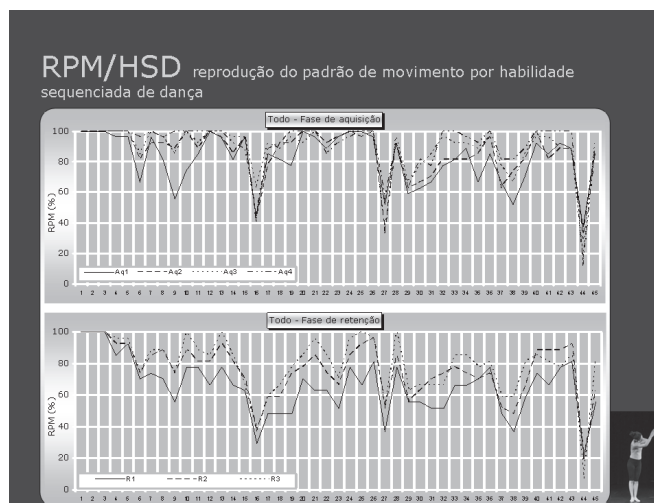
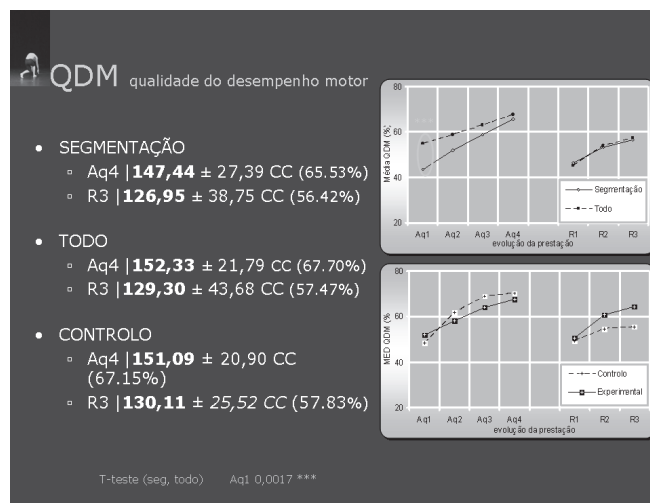
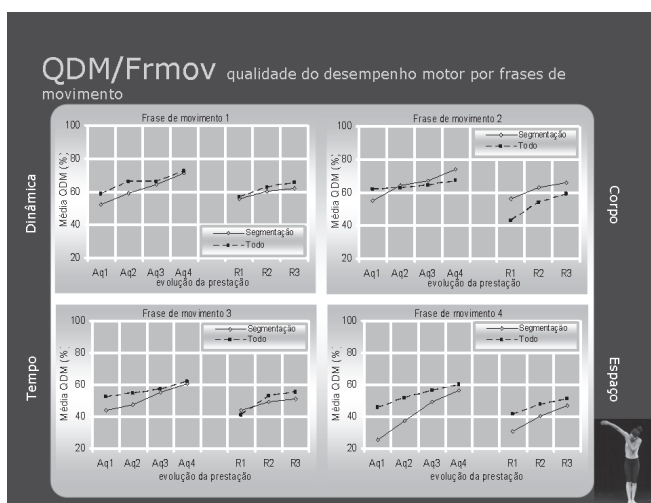
Figura 6 – Reprodução média do padrão de movimento nas fases de aquisição e retenção, expressa em percentagem, em função das habilidades sequenciadas de dança – estratégia por segmentação.

Na figura 6 observamos a capacidade de reprodução das 45 habilidades sequenciadas de dança. O tracejado mais leve corresponde à última tentativa e, portanto, à tentativa que naturalmente trouxe melhores resultados de reprodução. De facto, as HSD no grupo segmentação foram sendo reproduzidas cada vez melhor à medida que decorriam as sessões de ensino da sequência de dança. Verificou-se, também, que as maiores dificuldades de reprodução ocorreram a partir do último terço da sequência de dança.

Figura 7 – Reprodução média do padrão de movimento nas fases de aquisição e retenção, expressa em percentagem, em função das habilidades sequenciadas de dança – estratégia pelo todo.

Figura 8 – Qualidade do desempenho médio e mediano, expresso em percentagem, em função da evolução da aprendizagem – estratégias por segmentação e pelo todo e em função dos grupos experimental e de controlo.

Para os alunos que aprenderam pela estratégia global, as dificuldades ficaram distribuídas mais uniformemente ao longo da frase de movimento. Também, no caso da estratégia pelo todo, as HSD foram sendo reproduzidas cada vez melhor à medida que decorriam as sessões de ensino da sequência de dança moderna mas verificou-se uma diferença na distribuição das dificuldades apresentadas pelos alunos na ordenação das habilidades. Enquanto que, para o grupo por segmentação, as maiores dificuldades de reprodução ocorreram a partir do último terço da sequência de dança, no grupo pelo todo ocorreram dificuldades de execução em porções de 2 a 3 habilidades localizadas nos 2/3 finais da sequência.

Dos dados obtidos para o n.º médio de componentes críticas de execução (CC), resultou que os participantes conseguiram executar uma média de 125.91 (±33.58) das 225 CC, durante as 7 repetições da sequência de dança. Este valor médio corresponde à percentagem de 55.96%. A mediana calculada para a QDM resultou num valor de 136.00 CC, correspondente a 60.44% de componentes críticas respeitadas pelos participantes no estudo.

O grupo pelo todo foi qualitativamente melhor, também inicialmente, tendo a evolução da prestação conduzido à paridade entre os grupos. Também após a pausa de 20 a 26 dias, ambos os grupos experimentais atingiram um mesmo nível de aprendizagem.

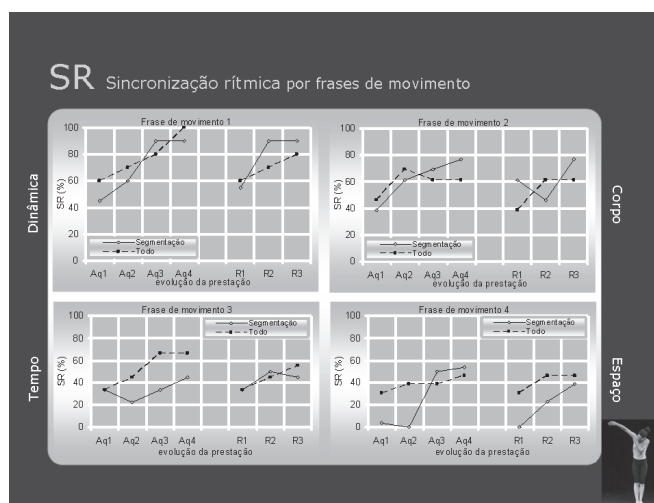
Figura 9 – Qualidade do desempenho médio nas frases de movimento em função da evolução da aprendizagem – estratégias por segmentação e pelo todo.

Figura 10 – Sincronização rítmica média e mediana, expressa em percentagem, em função da evolução da aprendizagem – estratégias por segmentação e pelo todo e em função dos grupos experimental e de controlo.

Para ambas as estratégias, a maioria das frases de movimento foi desempenhada com valores de qualidade acima dos 50%, com exceção da última frase que apresentou valores inferiores. Verificámos, no entanto, um desempenho pericial adquirido mais rapidamente pelo grupo pelo todo, sem que trouxesse alguma vantagem ao nível da retenção.

Quanto à sincronização rítmica (SR), os participantes no nosso estudo conseguiram sincronizar com o acompanhamento musical uma média de 23.27 (±9.77) habilidades, durante as 7 repetições da sequência de dança. Como a sequência de dança é constituída por 45 habilidades, o valor médio alcançado corresponde a uma percentagem de 51.71%. A mediana como medida que representa o valor até ao qual existem 50% das ocorrências situa-se nas 25.00 (55.56%) habilidades. Assim, podemos dizer que a maioria dos alunos tendeu para uma sincronização de cerca de metade das habilidades sequenciadas de dança que constituem a sequência de dança.

Registamos, na figura 10, os resultados da sincronização rítmica, em que o grupo pelo todo foi significativamente superior nos dois primeiros momentos da aquisição. Nas fases seguintes de aquisição, os resultados mostraram uma progressão positiva que denuncia uma aproximação dos grupos experimentais.

Figura 11 – Sincronização rítmica mediana das frases de movimento em função da evolução da aprendizagem – estratégias por segmentação e pelo todo.

Figura 12 – Médias dos adjetivos bipolares de perceção do grau de satisfação relativamente ao conforto na prática em função da evolução da aquisição e para as estratégias por segmentação e pelo todo.

Quanto à evolução da prestação rítmico-motora tendo em conta as HSD integradas nas frases de movimento, notámos uma evolução extremamente oscilante e variável do grupo por segmentação, que, inclusivamente, demonstrou conseguir sincronizar várias habilidades na fase de retenção que não tinha conseguido na fase de aquisição.

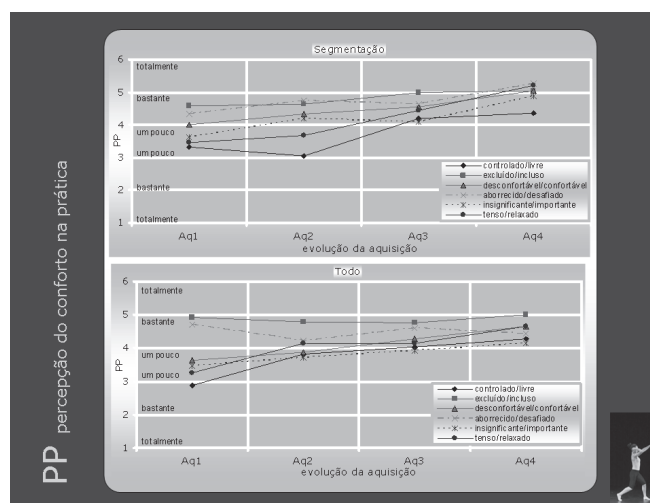
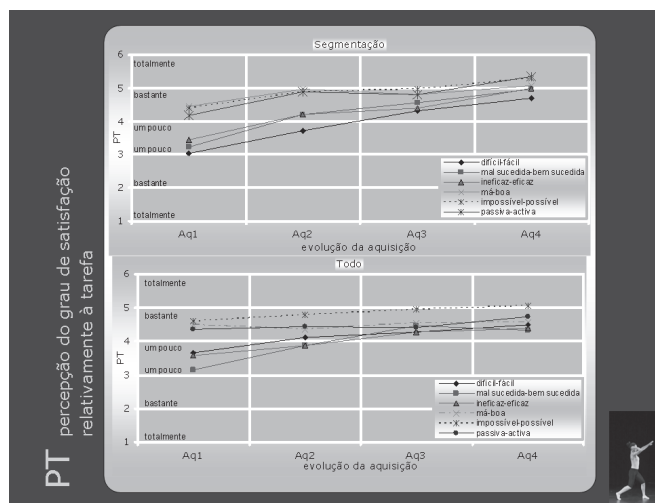
O nosso estudo contemplou, igualmente, a avaliação do conforto experimentado na prática relativamente às estratégias de apresentação da sequência de dança e da satisfação relativamente à mesma.

Relativamente ao grau de conforto a avaliação pelos alunos foi semelhante para os grupos experimentais, sendo que os alunos no geral se sentiram bastante inclusos/inseridos e desafiados, apesar de inicialmente percecionarem a prática como um pouco tensa e um pouco controlada, perfil que mudou logo na 2.ª sessão para o grupo pelo todo e a partir da 3.ª sessão, para o grupo da estratégia por segmentação.

Figura 13 – Médias dos adjetivos bipolares de perceção do grau de satisfação relativamente à tarefa em função da evolução da aquisição e para as estratégias por segmentação e pelo todo.

Da análise dos resultados expostos anteriormente, podemos também afirmar que, no cômputo geral, os alunos percecionaram a sequência de dança como bastante fácil, de boa qualidade (agradável de executar) e ativa (vigorosa). No entanto, inicialmente, os alunos sentiram a sequência como um pouco mal sucedida, ineficaz e difícil.

Relativamente à correlação entre as variáveis estudadas, verificámos que as variáveis dependentes correlacionaram-se bastante registando-se uma forte influência da reprodução sobre o desempenho qualitativo. Este facto indicia que os alunos que apresentaram valores mais elevados de reprodução foram também aqueles que apresentaram melhores desempenhos qualitativos.

O tempo de prática em dança moderna, característico dos participantes, também denunciou uma correlação, neste caso, moderada sobre o desempenho qualitativo, sendo que, quanto maior a experiência anterior do aluno, maior foi a qualidade do seu desempenho. No entanto, esta correlação ocorreu apenas nos resultados observados no início da aprendizagem e tendo em conta a totalidade da amostra.

Outra correlação encontrada verificou-se ao nível da relação entre a idade e a sincronização nos alunos que aprenderam por partes, demonstrando para este grupo que a maturidade trouxe maior sincronização do movimento dançado com a estrutura rítmica do acompanhamento musical.

Interessante é que os alunos que aprenderam pelo todo mostraram uma influência, neste caso negativa, do tempo de prática de dança moderna na sua perceção de satisfação sobre a tarefa e sobre a própria estratégia. Podemos dizer, de outro modo, que quanto maior era a experiência destes alunos, em dança moderna, menores foram os índices de satisfação sobre o conteúdo de aprendizagem.

Destacamos, ainda, que no final da intervenção não se verificaram quaisquer correlações entre as variáveis reprodução, qualidade do desempenho e sincronização relativamente às características estudadas dos alunos, à idade e à experiência anterior em dança moderna.

Conclusões

Os resultados encontrados neste estudo não nos permitiram confirmar quaisquer efeitos diferenciados no nível de aprendizagem do aluno de dança quando utilizamos as estratégias de estruturação da prática que trabalhámos. Os diferentes métodos de organização do processo de ensino-aprendizagem de habilidades sequenciadas de dança conduziram a diferentes desempenhos motores do aluno, no início da fase de aquisição, mas não influenciaram os níveis de retenção da aprendizagem.

Podemos afirmar, no entanto, que conseguimos demonstrar que, no âmbito do ensino e da aprendizagem de sequências de dança moderna, a estruturação da prática pelo todo conduz a uma aquisição mais rápida e mais consistente das habilidades sequenciadas de dança. Ambas as estratégias permitiram aos alunos uma retenção consistente das habilidades sequenciadas de dança moderna, acompanhada de uma perceção de conforto positiva na prática.

Salientamos que estas conclusões fornecem valiosos indicadores potenciadores do processo de facilitação da aprendizagem de sequências de dança, e que deverão estar subjacentes na atuação de todos os professores de dança.

Referências Bibliográficas

Alves, M. J. (2007). *Ensino-aprendizagem de dança moderna: Estratégias de estruturação da prática e desempenho motor em habilidades sequenciadas de dança*. Tese de doutoramento não publicada. Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.

Blischke, K., Marschall, F., Müller, H., & Daugs, R. (1999). “Augmented information in motor skill acquisition”. em Y. V. Auweele, F. Bakker, S. Biddle, M. Durand, & R. Seiler (Eds.), *Psychology for physical educators*. Champaign: Human Kinetics, 257-287.

Cadopi, M. (2001). "La motricité du danseur: approches cognitive et développementale" em S. Faure, C. Assaïante, M. Cadopi, M. Coltice, M. Lord, & P.-E., Sorignet (Eds.), *Un état des lieux de la recherche sur les apprentissages et les motricités de la danse chorégraphiée*. Rapport de recherche pour la synthèse “Développement et apprentissage des activités et perceptions artistiques”, Ministère de la Recherche. Recuperado a 22 de Fevereiro de 2006, de http://www.cognitique.org/gabarit.php?action=affiche_element&id_element=134&origine=t_publication_tematice.

Chamberlin, C., & Lee, T. (1993). “Arranging practice conditions and designing instruction” em R. Singer, M. Murphey, & K. Tennant (Eds.), *Handbook of research on sport psychology*. New York: Macmillan Publishing Company, 213-241.

Deakin, J. M, & Allard, F. (1991). “Skilled memory in expert figure skaters [Versão eletrónica]” em *Memory, & Cognition*, 19 (1), 79-86.

Hautala, R. M. (1988). “Does transfer of training help children learn juggling?” em *Percetual and Motor Skills*, 67 (2), 563-567.

Horn, R. R. Williams, A. M., & Scott, M. A. (2002). “Learning from demonstrations: The role of visual search during observational learning from video and point-light models” em *Journal of Sports Sciences*, 20, 253-269.

Jack, R., Kirshenbaum, N., Poon, P., Rodgers, W., & Starkes, J. (1999). “Metacognitive differences in experts and novices in self directed learning” em *Journal of Sport, & Exercise Psychology*, 21 (Supplement), S61.

Jean, J., Cadopi, M., & Delcor, L. (2001). "Rappel différé de séquences de mouvements chez les danseurs experts" em *Actes du IXème Congrès International des Chercheurs en Activités Physiques et Sportives*, 1-3 novembro 2001, Valence. Recuperado a 24 de maio de 2005, de www.ujfgrenoble.fr/ufraps/acaps/Actes/Poster/Jean.pdf.

Jenkins, J., & Byra, M. (2000). “An exploration of theoretical constructs associated with the spectrum of teaching styles” em F. Carreiro da Costa, J. A. Diniz, L. M. Carvalho, & M. O. Onofre (Eds.), *Research on teaching and research on teacher education: Proceedings of the Lisbon AIESEP international seminar 1996*. Cruz Quebrada: FMH Edições, 103-108

Laugier, C., & Cadopi, M. (1996). “Representational guidance of dance performance in adult novices: Effect of concrete vs. abstract movement” em *International Journal of Sport Psychology*, 27 (1), 91-108.

Lee, T. D., Chamberlin, C. J., & Hodges, N. J. (2001). “Practice" em R. N. Singer, H. A. Hansenblas, & C. M. Janelle, (Eds.), *Handbook of sport psychology*. New York: John Wiley, & Sons, 115-143.

Magill, R. A. (1998a). “Instruction and augmented feedback” em *Motor learning: Concepts and applications*. 5.ª ed. New York: McGraw-Hill, 171-224.

Magill, R. A. (1998b). “Practice conditions” em *Motor learning: Concepts and applications*. 5.ª ed. New York: McGraw-Hill, 225-264.

Mané, A. M., Adams, J. A., & Donchin, E. (1989). “Adaptative and part-whole training in the acquisition of a complex percetual-motor skill” em *Acta Psychologica*, 71 (1-3), 179-196.

Newell, K. M., & Rovegno, I. (1990). “Motor learning: Theory and practice” em *Journal of Teaching in Physical Education*, 42 (2), 184-192.

Phye, G. D. (1986). “Practice and skilled classroom performance” em G. D. Phye, & T. Andre (Eds.),

Cognitive classroom learning: Understanding, thinking and problem solving. San Diego: Academic Press, 141-168.

Puretz, S. (1988). "Psychology research and the dance teacher" em P. M. Clarkson, & M. Skrinar (Eds.), *Science of dance training*. Champaign: Human Kinetics, 279-287.

Sáenz-Lopez Buñuel, P. (1997). *La educación física y su didáctica: Manual para el profesor*. Sevilla: Wanceulen.

Smyth, M. M., & Pendleton L. R. (1994). "Memory for movement in professional ballet dancers" em *International Journal of Sport Psychology*, 25 (3), 282-294.

Souriac-Poirier, P., Thon, B., & Cadopi, M. (1998). "Le rappel moteur d'une séquence gestuelle mémorisée par observation: Analyse différentielle des processus internes impliqués" em *Les centres de ressource et de documentation de l'IUFM Colloque: Recherche sur l'intervention en éducation physique et sportive et en sport*, Antibes 98, Département de recherche sur l'enseignement de L'EPS. Recuperado a 19 de Janeiro de 2005, de http://www.unice.fr/ufrstaps/colloque_antibes/Souriac/Sour2.htm.

Starkes, J. L., Cullen, J. D., & MacMahon, C. (2004). "A life-span model of the acquisition and retention of expert percetual-motor performance" em A. M. Williams, & N. J. Hodges (Eds.), *Skill acquisition in sport: Research, theory and practice*. London: Routledge, 259-281.

Starkes, J. L., Caicco, M., Boutilier, C., & Sevsek, B. (1990). "Motor recall of experts for structured and unstructured sequences in creative modern dance" em *Journal of Sport, & Exercise Psychology*, 12 (3), 317-321.

Starkes, J. L., Deakin, J. M., Lindley, S., & Crisp, M. (1987). "Motor versus verbal recall of ballet sequences by young expert dancers" em *Journal of Sport Psychology*, 9 (3), 222-230.

Summers, J. J., & Kennedy, T. M. (1992). "Strategies in the production of a 5:3 polyrhythm" em *Human Movement Science*, 11 (1-2), 101-112.

Templet, E. T., & Hebert, E. P. (2002). "A meta-analysis of part-whole research on motor skill acquisition and learning" em *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 73 (1), A-54.

Welsh, T., Fitt, S., & Thompson W. (1994). "A comparison of forward and backward chaining strategies for teaching dance movement sequences" em *Impulse: The International Journal of Dance Science, Medicine and Education*, 2 (4), 262-274.

Wightman, D. C., & Lintern, G. (1985). "Part-Task training for tracking and manual control" em *Human Factors*, 27 (3), 267-283.

Entre a Possibilidade de se “Ensinarem” as Artes e a Necessidade Imperativa de se Conhecerem as Novas Culturas Infanto-Juvenis que Hoje “Habitam” a Escola

Revista Portuguesa
de Educação Artística

Between the Possibility to “Teach” Arts and the Imperative Need to Acknowledge the New Young Cultures that Inhabit Today Schools

Leonardo Charréu
Centro de Investigação em Educação e Psicologia
Universidade de Évora
leonardo@uevora.pt

RESUMO

Longe de procurar esmiuçar e detalhar tecnicamente as principais metodologias utilizadas pelos professores de arte em diferentes momentos históricos, este texto procura assinalar e caracterizar as filosofias que subjazem às práticas, bem como os consequentes modelos de referência. O que pressupõe, à partida, que existem modelos mais adequados do que outros para fazer face a desafios que também mudam historicamente, assim como também mudam, psico-sociologicamente, os jovens para quem se destina o ensino artístico oferecido pela escola pública. Ensinar segundo pressupostos de outro tempo histórico é, portanto, um dos principais mal-entendidos da escola formal, convencida (assim como muitos dos seus professores) de que terão de ser as pessoas (os aprendentes) a adaptarem-se à escola, aos seus conteúdos e às suas práticas, e não o contrário. Esta posição encontra-se muitas vezes expressa na expressão *“No meu tempo... é que era!”*. Os que apoiam, sem reservas, este posicionamento, que no fundo é aquele que é induzido pela visão tradicional dos processos de escolarização, são também os que apoiam a utilização de práticas pedagógicas cristalizadas no tempo e inadequadas à criação urgente de novas narrativas pedagógicas regeneradoras e capazes de fazer frente aos espaços informais de aprendizagem (televisão, internet, ipods, vídeo-gaming, etc.) que hoje fazem uma concorrência feroz à escola formal.

Palavras-chave: Artes Visuais; Cultura Infanto-Juvenil; Educação Artística; Pedagogia Artística; Filosofia da Educação Artística.

ABSTRACT

Far from seeking to scrutinize and Know in technical detail the main methodologies used by art teachers in different historical moments, this paper seeks to highlight and characterize the philosophies that underlie the practice and the consequential reference models. This presupposes that there are more appropriate models than others to face challenges that also changed historically, as well as change young people changed in their psycho-sociological types, for whom planned arts education is offered by our public schools. Teaching according assumptions of another historical time is, therefore, a major misunderstanding of the formal school convinced (like many of their teachers) that it is the people (learners) who will have to adapt to school, to its contents and practices, and not vice versa. This position is often expressed in the phrase *“Back in my day... yes school was tougher!”*. Supporters, without reservation, to this positioning, which after all is one that is induced by the traditional view of the schooling process, are also those who support the use of pedagogical practices crystallized in time. These practices are absolutely inadequate to the urgent creation of new narratives and competent teaching that could be regenerative in order to tackle the informal learning spaces (television, internet, ipods, video gaming, etc..) that are now in fierce competition with the formal school.

Keywords: Visual Arts; Young Cultures; Art Education; Art Pedagogy; Philosophy of Art Education.

Introdução

A abordagem a um tema como este implica, desde logo, a imposição de duas sacramentais questões: "As Artes podem-se ensinar?"; "Se se podem, então... como ensinar?". Referir-nos-emos, ao longo deste texto, às denominadas artes visuais, ponderando, logo à partida, algumas considerações que, por serem óbvias, nem por isso deixam de ter importância. Se, por um lado, parece ser inquestionável que todas as artes têm uma estrutura nuclear de ensino, quer dizer, um conjunto de "disciplinas" e práticas que estão na base da conceção e produção de qualquer objecto, considerado como *artístico*, também não deixa de ser verdade que cada arte se desenvolve numa base extremamente idiossincrática, onde os suportes, os registos (a tela, a pedra, a linha, a cor, o volume, a matéria, a voz, o texto, o corpo, o som e o silêncio) e as consequentes estratégias e premissas didáticas, requerem, da parte de quem ensina, uma espécie de auto-consciência global crítica (sobre a arte do passado, para melhor situar a do presente) e um conhecimento prático que torna qualquer ensino artístico uma área de aprendizagem muito particular no seio de qualquer prática pedagógica geral.

Quando nos referimos a uma auto-consciência global crítica, referimo-nos a um conceito complexo onde interagem auto-conhecimento e competência prática, em que o "eu" de quem ensina é permeabilizado pelas suas práticas artísticas, pelos gostos estéticos (seguramente... discutíveis) pela sua história de vida e percurso académico, onde pontificaram os seus mestres e as chamadas influências *pesadas*, aquelas que são absorvidas nas áreas e nas diversas disciplinas do conhecimento artístico pelos quais o professor enquanto estudante se apaixonou. O que significa que, quer a jusante, quer a montante da profissionalidade, existe um fator emocional, de contornos difusos, na escolha das áreas e suportes artísticos que influenciaram indelevelmente não só as competências práticas e didáticas adquiridas, como os referenciais conceptuais julgados fundamentais para a construção de uma determinada identidade de docente-artista.

No caso português eles estão bem patentes no que afirmam os professores-artistas comissariados por Isabel Carlos e expostos na Gulbenkian (Outubro 2010 – Janeiro 2011), cujas breves opiniões foram publicados no texto "Professores" (AAVV, 2010) na Newsletter da Fundação (mereciam um outro tratamento e uma maior seriedade, profundidade e visibilidade editorial). Em regra, uma das duas questões[1] colocadas pela comissária aos artistas tem resposta globalmente negativa, ou pelo menos, ambivalente, como a que expressa Eduardo Batarda:

> *"Não é possível ensinar alguém a ser artista mesmo, atualmente com o cânone desenvolvido desde os anos 60 para cá que pôs os artistas (e os alunos-artistas) todos a citar (Lacan, Foucault, Deleuze, Guattari, etc) quando se lhes pergunta o que fazem. A pergunta merece um tratado, ou um colóquio. É possível no entanto ensinar coisas a alunos de arte. É preciso lá estar"*
>
> (AAVV, 2010: 5)

Consequentemente, a resposta à pergunta colocada acima, no início da Introdução, pode ser *"Sim a arte pode ensinar-se!"*, subentendida nas "coisas" que Batarda refere. Já o pintor Manuel Botelho à mesma questão responde:

> *"Ensinar arte passa por ensinar a fazer, mas as categorias tradicionais são cada vez mais suplantadas por uma multidisciplinaridade onde cabem todos os materiais e meios de expressão. Impossível cobrir todo esse território! O enquadramento teórico é igualmente difícil fixar com clareza embora áreas como a História da Arte permaneçam alicerces incontornáveis. Mas a vertente decisiva será talvez o projeto artístico"*
>
> (AAVV, 2010: 6)

Deveremos, no entanto, ser também intelectualmente honestos para completarmos estas respostas, caldeadas pela experiência de muitos anos de docência a nível superior[2], com um complemento que nos parece lógico: "podendo a arte ensinar-se, não significa que aquele que a (procura) aprende(r) possa ser considerado artista".

Na realidade, os artistas contemporâneos têm circuitos de legitimação posteriores extraordinariamente bem definidos pelo crítico de arte italiano Achille Bonito-Oliva (1992), num ensaio seu ("Super Arte") onde agregou ao inevitável contexto de *produção* (o atelier e o trabalho concreto nele desenvolvido) os contextos de *circulação* (revistas, documentários, filmes, entrevistas televisivas e jornalísticas, web galerias e internet, etc.) e de *apreciação* (formado, por um lado, pelos centros de arte moderna, galerias de referência, museus etc., por outro, pelos galeristas, os críticos de arte, os comissários etc.). O artista visual contemporâneo e as suas propostas de trabalho são, portanto, o resultado de um "trânsito" pelos

1 As perguntas eram "Como se ensina alguém a ser artista?" e "Qual foi o professor que mais o marcou?"

2 Eduardo Batarda (67 anos) ensinou na Escola Superior de Belas Artes do Porto entre 1976 e 2008. Manuel Botelho (60 anos) ainda se encontra no ativo como professor Auxiliar da Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa.

três contextos. Sem esse *movimento*, nenhum artista se legitima, nenhum artista "existe". Contudo, temos de realçar bem que o objetivo da educação artística no ensino formal (referimo-nos ao ensino básico e secundário) não será o da formação de artistas. Se assim fosse admitiríamos que muitos pais ficariam deveras preocupados com um futuro pleno de dificuldades para os seus rebentos (sabida que é a vida difícil, e socialmente pouco considerada, da maioria dos artistas antes de atingirem o estrelato, ou sem nunca o atingir... em vida).

Admitindo que muitos artistas tenham sido influenciados por práticas pedagógicas ousadas de raros (e em regra saudosos) professores, o objetivo primordial do ensino artístico, em nossa opinião, é o de proporcionar ao jovem aprendente uma outra possibilidade de apreensão do conhecimento do mundo. Uma apreensão que se realize não só pela cognição preceptiva, mas essencialmente por uma apreensão e experimentação sensível próxima daquilo que o filósofo pragmatista norte-americano John Dewey definiu, nos longínquos anos 30 do século passado, na sua obra mais importante para os educadores de arte: "Art as Experience",[3] que se mantém, todavia, extraordinariamente atual. Um convite à experimentação sensível do mundo, daquilo que lhe é imanente por atributo próprio, ou daquilo que nele é marcado pela acção humana (boa ou... má), é aquilo para que uma obra de arte convida, independentemente do seu suporte ou da sua forma. Este processo implica o desenvolvimento de importantes interações com dimensões bio-psico-sociais da personalidade humana (Silva Santos, 2008: 14).

Efectivamente, desenvolver a capacidade de nos emocionarmos perante uma obra de arte, tentando, nalgumas vezes, refazer o processo criativo utilizado pelo artista, noutras procurando perceber as linhas de força e as pressões que cada época impõe a cada homem/mulher (e que os/as artistas tão bem sabem captar), parece-nos crucial para a aquisição de uma preparação emocional-afetiva que nos coloque, definitivamente, na esfera da pessoa humana à qual todos queremos pertencer.

Um(a) jovem que siga uma posterior carreira de engenheiro(a) ou advogado(a) ou uma qualquer profissão mais técnica, nunca vai ser o(a) mesmo(a) se for permeabilizado por uma educação artística de qualidade. Aliás, a qualidade de vida hoje, nas sociedades avançadas actuais, também se mede pela oferta de produtos e eventos culturais que uma determinada sociedade consegue oferecer. Por conseguinte, o consumo cultural tende a ser, cada vez mais, o que determina o grau de desenvolvimento civilizacional que será tão evoluído quanto mais adequado e mais efectivo for o ensino artístico público que o alimenta.

À pergunta *"Se as artes se podem ensinar, então como ensinar?"*, algumas disciplinas como a História da Arte têm-nos dado respostas mais ou menos cabais, em particular quando, referindo-se a tempos históricos que definiremos como *modernos*, conseguem mais ou menos definir as biografias dos artistas e nelas situar os momentos de aprendizagem (formal ou informal) que foram fundamentais para uma posterior carreira de sucesso. A aprendizagem de Rafael, algures na Itália renascentista do século XV, na "oficina" do pai, corresponderá *grosso modo* à aprendizagem inicial familiar de Picasso (o seu pai também era um apaixonado pintor amador), algures sobre um cavalete de exteriores numa Espanha provinciana de finais de século XIX. Ambos "aprenderam" e a sua *genialidade*, que residia neles em potência, necessitou de um estímulo, de um "ambiente" para um aperfeiçoamento posterior. Todavia, nem sempre o processo foi tão linear.

A modernidade, que muitos historiadores dizem começar com o Renascimento, afirma, definitivamente, o artista como agente criador que, paulatinamente, se vai libertando dos esquemas de representação que marcaram rigidamente uma larga parte do período medieval. Giotto (1266-1337), e um pouco mais tarde Mantegna (1431-1506) e Ucelo (1397-1475), e outros artistas como Leonardo de Vinci (1452-1519), Rafael (1483-1520) e Miguel Ângelo (1475-1564) convidam a uma nova visualidade que vai ser aperfeiçoada pelas gerações imediatas de artistas italianos. Nos séculos XV e XVI é essencialmente na oficina que se aprende. O pintor ganha a sua "carteira profissional" e o seu reconhecimento após anos de aprendizagem num ambiente oficinal, onde as habilidades profissionais vão dos conhecimentos na preparação das superfícies, quer seja a nobre madeira (normalmente, tábuas de carvalho ou de castanho), a tela ou a própria parede preparada (rebocada com um preparado de gesso "a fresco"), aos conhecimentos alquímicos dos pigmentos e respetivos ligantes na preparação das tintas, até, definitivamente, ao traçado ("debuxo") onde os mais talentosos da oficina começavam a destacar-se dos demais.

O estado e as suas figuras de poder (reis, imperadores, nobres, religiosos) cedo se apercebem da importância dos artistas para a fixação e representação histórica "para a

3 Art as Experience (1934) é a obra mais importante de John Dewey sobre estética elaborada originalmente para as suas conferências proferidas em Harvard em 1933 (existe um versão traduzida para castelhano em 2008 pela Editora Paidós de Barcelona e conhecemos uma versão traduzida para português no Brasil pela Editora Martins Fontes.)

posteridade" das suas personagens-chave (as figuras do topo da pirâmide do poder) ou dos momentos heróicos em que os povos e os seus líderes (reis, imperadores e presidentes) sedimentaram e legitimaram o seu poder e a sua autonomia (batalhas decisivas, momentos declarativos etc.). A criação das Reais Academias de Belas Artes, em particular a partir do século XVIII, um pouco por toda a Europa, prende-se com a necessidade de aumentar os lugares de formação dos artistas, pintores e escultores necessários aos regimes — reinos e impérios —, de modo a fixarem-se esteticamente as *acções* dos seus principais atores, mas também como forma de afirmação de poder, aproveitando-se uma certa persuasão e eficácia contidas no modo visual de comunicação. Mais do que procurarem afirmar-se pelas grandes acções políticas, os imperadores espanhóis dos séculos XVII e XVIII precisam de se "mostrar", de forma magnânime ou grandiloquente, aos seus contemporâneos, sentimento que, mais tarde, Napoleão segue e que, quer Diego Velasquez (1599-1660) antes e, agora, Jacques Louis David (1748-1825), exprimem nos telões gigantes onde são pintados quer a rendição de Breda[4], quer a "coroação" de Napoleão[5], pinturas bem emblemáticas da arte ao serviço do poder. Até à invenção da fotografia (nos meados do século XIX), a única tecnologia existente para representar o real com relativa fidelidade é a pintura a óleo ou a escultura, de preferência metálica (bronze fundido) pelo método da cera perdida após a realização do original em argila.

Nestes séculos, entalados entre a revolução renascentista e o início do século XX, é também a crescente constelação de figuras de segundo e terceiro plano, que povoam os areópagos decisórios, que empregam muitos artistas encomendando-lhes pinturas e esculturas alegóricas, bustos, retratos e quadros simbólicos referentes à sua posição e ao seu lugar na esfera do poder. Mas se, já no Renascimento, uma rica e emergente classe de comerciantes ousava fazer-se pintar, no norte da Europa, e em particular nas "democracias" dos Países Baixos, comerciantes, banqueiros e classes profissionais prestigiosas (como médicos, geógrafos, etc.) ficam sob a mira óptica e o talento de artistas como Rembrandt (1606-1669) e Vermeer (1632-1675). A arte, e a pintura em particular, democratizava-se finalmente nas personagens a representar, mas teria de esperar mais um século até que, nos meados do século XIX, artistas como Courbet (1819-1877), Daumier (1808-1879) e Millet (1814-1875), entre outros, ousassem trazer "temas" tão díspares como o "trabalho", ou um simples "funeral", para a iconografia moderna das artes visuais.

As Academias europeias vão ser rapidamente copiadas pelas nações emergentes, nos meados e nos finais do século XIX, em particular nas Américas, que seguem, no essencial, o modelo fundacional das suas congéneres europeias e as práticas artísticas aí desenvolvidas. Também aqui a missão política e o papel memorialista são replicados, agora, sobre outras personagens heróicas consideradas como "libertadoras" das nações que emergiram com a derrocada dos impérios espanhol e português nas Américas.

A segunda metade do século XIX vai também conhecer a revolução industrial, na sua pujança após o arranque setecentista, com a máquina a vapor como ícone e o aparecimento e o crescimento das primeiras grandes cidades industriais. Surge uma nova estruturação social, com o crescimento de uma classe operária e trabalhadora que vai alimentar a voragem das fábricas e de um tempo que vai marcar, indelevelmente para sempre, a paisagem urbana e uma certa constituição mental coletiva europeia. Os sistemas políticos, democráticos ou não, então como hoje, começaram a pensar a Educação como uma determinada forma de conceção de futuro. A escola formará as gerações que farão funcionar uma sociedade que é tão complexa quanto crescentemente estruturada. Por meados do século XIX, sobretudo a partir das écoles francesas, adopta-se o modelo positivista da organização do conhecimento escolar por disciplinas, herdeiro do longínquo quadrivium medieval.

À época julgava-se ser esta a forma mais racional de se organizar e comunicar o conhecimento entre gerações. No entanto, ocorre hoje uma mudança significativa na juventude enquanto grupo social. Essa mudança ocorre ao mesmo tempo em que algumas disciplinas perdem força e outras novas ocupam o seu lugar. Várias novas áreas de conhecimento interpenetram-se e nascem a Bioquímica, a Biologia Molecular e outras disciplinas que não só desafiam o lugar purista das disciplinas que compõem estes binómios disciplinares como as obrigam a mudar de paradigma. Mudança essa que também pressiona a juventude contemporânea que a procura entender.

Atualmente, a par de uma visível crise económica, assistimos a uma espécie de *desordem cultural* que, afectando a adolescência contemporânea, cataliza e impulsiona o mercado que se vai tornando *"a única força que*

4 Pintado por volta de 1635 para decorar o novo palácio do Bom Retiro, nas cercanias de Madrid, é um telão de 367 x 307 centímetros, enaltecendo um dos maiores feitos militares espanhóis na guerra pela posse dos Países Baixos.

5 Pintado entre 1805 e 1807 na área espantosa de nove metros (!) e setenta e nove centímetros por seis metros e vinte e um centímetros, está exposto no Museu do Louvre, em Paris.

parece ser capaz de saber como hegemonizar vantajosamente a construção imaginária da juventude" (Barbero, 1997). É para esta juventude, relativamente anestesiada pela forma como funciona o mercado e os seus eficazes canais publicitários de persuasão, que se inventam artefactos crescentemente complexos, não só na tecnologia que incorporam, como também no status que induzem (telemóveis e ipods de última geração, etc.). Para esta juventude se mobiliza um mercado de oferta extraordinariamente diversificado que vai desde o material desportivo aos perfumes, das roupas e acessórios às viagens e ao lazer, onde se movimentam vários biliões de euros anualmente.

Existem hoje, segundo diversos autores de áreas das ciências humanas diversificadas, uma mudança de paradigma que estamos a experimentar já não só ao nível da reorganização disciplinar, assinalada atrás, mas também ao nível da relação do aprendente com o objecto do conhecimento e com a forma de o conhecer/aprender.

A conhecida antropóloga Margaret Mead (1955 e 1971) questionou o papel do *futuro* na edificação dos projetos de vida, em particular, do projeto de vida dos jovens. Então, para construir uma cultura na qual o passado possa ser visto de forma útil e não como referência contrariante, devemos "resituar" o futuro colocando-o na nossa *vizinhança* corrente, de modo a que possa constituir-se como algo de que precisemos (para nossa assistência e protecção) se conseguirmos que ele possa facilmente emergir até à nossa existência quotidiana (Barbero, 1997). Mais até do que o *futuro*, que surge amiúde nos discursos político-pedagógicos que procuram justificar as reformas educativas, é sobretudo o presente que importa equacionar. Um presente que toma parte do quotidiano de cada jovem, interessando abordar a arte que nele é gerada, na perspetiva de se poder efectivamente apre(e)ndê-la ou, pelo menos, compreendê-la e senti-la.

Esta dicotomia passado-presente serviu a Margaret Mead (citada por Barbero, 1997: 476 e Braconnier & Marcelli, 2000: 43) para definir três tipos de culturas, que no fundo são as que marcam a relação do aprendente com a instituição onde aprende, seja ela familiar, escolar, escolar-religiosa, a "rua", o "clube", ou o sítio de amigos do Facebook. É possível identificar assim, segundo Mead três culturas de aprendizagem:

– A cultura *pós-figurativa*, em que os jovens são instruídos pelos pais e pelos mais velhos. A sua essência reside num estilo de vida imutável e inextinguível;

– A cultura *co-figurativa* em que os adultos e os jovens fazem a sua aprendizagem com os seus pares. Estes providenciam aos jovens modelos de comportamento social que lhes permitem modificar as suas relações com os seus pais;

– A cultura *pré-figurativa*, que se caracteriza essencialmente pelo facto do adulto aprender também com o jovem. Esta nova cultura ter-se-á iniciado por volta dos anos 60. O jovem substitui definitivamente (?) os pais pelos *pares* no processo de aprendizagem.

Se há exemplo mais prático deste último tipo de cultura ele encontra-se expresso na extrema facilidade com que os jovens aprendem a lidar com todos os aparatos tecnológicos (comandos de equipamentos electrónicos, telemóveis, ipods, computadores), ensinando frequentemente os seus pais a manejarem estes artefactos, símbolos de uma era digital que começa a ser implacável com modos de procedimento analógico que é o que caracteriza as gerações anteriores.

Distraída que está a escola tradicional desta mudança de paradigma de aprendizagem, é esta cultura, que Mead designa como pré-figurativa, a que mais nos interessa. Estabelece-se uma rutura geracional sem paralelo na história e Mead identifica uma mudança que está na génese do processo que leva à emergência deste tipo de cultura. Destaca o aparecimento de uma comunidade global na qual as pessoas de muitas e variadas culturas tradicionais *"migram pelo tempo"* tornando-se emigrantes que chegam a uma nova era.

Se, neste novo tempo, uns são movidos pelas condições de vida depauperadas dos seus países natais, outros chegam como refugiados, outros ainda como exilados, não é menos verdade que no exacto momento em que se escrevem estas palavras, outros sentem preocupantes mobilidades sociais inversas, depois de terem sido arrastados para situações de desemprego e de exclusão por força de uma crise impiedosa. Em comum, muitas destas pessoas, em particular os jovens, têm o facto de partilharem a mesma falta de modelos para fazerem face ao futuro.

> *"Este é apenas insinuado pelas histórias de ficção científica nas quais os jovens procuram situar as suas experiências espelhadas por habitantes de um mundo cuja heterogeneidade complexa já não pode sequer ser revelada pela natureza acessível do mundo impresso"*
> (Barbero, 1997: 476)

Então, a juventude já não depende dos adultos em questões de educação, pelo contrário, como habitantes do novo mundo tecno-cultural (bem caracterizado por Kerckhove, 1997) onde a vida se manifesta principalmente no écran (Mirzoeff, 1998

e 2001), tomam esse mundo de assalto para explorarem novas dimensões existenciais jamais experimentadas anteriormente. Ora, é esta heterogeneidade narrativa extremamente crítica que alimenta as novas formas de expressão artística e novas atitudes patentes no trabalho de artistas como Guetta e Banksy[6], que se mostram a uma escala verdadeiramente global, para um público também definitivamente *planetário*, apoiados pelas novas tecnologias de comunicação, em particular a internet.

Assim, de acordo com Mead, os adolescentes da contemporaneidade não são uma mera *esperança do futuro*, antes pelo contrário, representam o ponto de emergência de uma nova cultura que, de certo modo, tanto rompe com as formas culturais baseadas na sabedoria e na memória das gerações mais velhas, como rompe com os referentes que ligavam os padrões de comportamento dos jovens aos dos seus pais, os quais, por sua vez, com algumas variações e adaptações, já os tinham recebido dos seus avós.

Então, esta deslocação cultural é caracterizada por Mead como uma ruptura que coloca obstáculos não só à compreensão dos adolescentes, como também dificulta uma consciencialização para a *urgência* de se procurarem pontos de contacto para fazer face a uma situação de não-comunicação que tende a agudizar-se e em relação à qual é preciso dar uma resposta educativa eficaz.

Meyrowitz (1992 e 1995), por sua vez, desenvolve uma linha de análise que se diferencia da de Mead ao considerar que, desde o século XVII até meados do século XX, os adultos sempre criaram os seus espaços intelectuais e comunicacionais que não foram partilhados com as crianças. Desta forma, todas as imagens que as crianças tiveram dos adultos foram *filtradas* e isso verificou-se especialmente nas imagens e ideias construídas que se expressaram nos livros infantis. Todavia, na última metade do século XX, esta separação de mundos (adulto e infanto-juvenil) tendeu a dissolver-se cada vez mais, em larga medida devido ao fenómeno televisivo (que veio a transformar a forma como a imagem é concebida) e ao modo e *timing* como nos chega até casa. Segundo Meyrowitz (1995), o que é revolucionário na televisão é a forma como permite aos jovens tornarem-se *"testemunhas contínuas"* do mundo dos adultos, desmantelando a separação (arduamente elaborada) entre a esfera adulta e a esfera infanto-juvenil (Mueller, 1998: 137). Segundo alguns dados, já com alguns anos, 70% dos jovens preferem ver programas concebidos para adultos (Barbero, 1997).

Assim, enquanto os livros, em particular os livros escolares, falam de um mundo de lendas e de heróis, a televisão[7], por seu lado, expõe continuamente a hipocrisia e a mentira, a corrupção e a violência que circunscrevem a vida adulta corrente. E já não surgem só sob o plano da ficção, os noticiários televisivos, apresentados no chamado horário nobre, estão plenos de exemplos. A falta de habilidade para resolver os conflitos trazidos pela televisão e as relações que instiga entre os mundos adulto e juvenil reconfigura radicalmente as relações entre os adolescentes e os adultos. O corolário também é a queda (ou a anulação) da autoridade parental (Lopes, 1996: 36-37), abalada igualmente pelo enfraquecimento (e, por vezes, até mesmo pela destruição) da tradicional estrutura patriarcal familiar, que ocorre, segundo muitos, devido às novas relações de trabalho[8] e aos novos estilos de vida proporcionados.

A televisão (segundo Barbero, 1997, apoiando-se em Meyrowitz, 1995) *"interfere na hierarquia do processo de aprendizagem e deslocando as sequências de aprendizagem desloca as fronteiras entre razão e imaginação, ciência e informação, trabalho e divertimento"*. Portanto, ser adolescente num cenário de mudança social e cultural, é estar submerso por esta espécie de "desordem cultural" atrás aludida, que emerge, por um lado, a partir do enfraquecimento da família como unidade básica de controlo social, por outro, a partir de uma percepção descentrada, caótica e, por vezes, errónea, do quotidiano contemporâneo, em grande medida veiculada pelos mass media e pelas suas estratégias de controlo, explícitas ou dissimuladas.

Então, o que é novo na juventude contemporânea e o que tem uma presença bastante forte na sensibilidade adolescente é a percepção desconcertante e intensa que têm da profunda reorganização e (nova) socialização em curso dos modelos que lhes deveriam servir de guia. Numa altura em que os modelos dos próprios pais também já não lhes podem servir de referência e numa altura em que a escola já não se constitui como o único espaço legítimo de aprendizagem e o livro já não é visto como o elemento emblemático da cultura, existe pois uma adolescência à deriva, aquela que fez a transição de século e que hoje está a experimentar, enquanto

6 Sobre o trabalho extraordinariamente diversificado de Banksy consultar o seu website oficial em http://www.banksy.co.uk. O website oficial de Thierry Guetta também merece uma visita em http://www.mrbrainwash.com/, ambos online em 22 de Novembro de 2010.

7 Uma das vantagens da televisão é que esta não exige um código de acesso complexo, enquanto o livro concebe as suas formas de controlo por detrás da complexidade dos temas e do vocabulário (Meyrowitz, 1995).

8 É exemplo o atual crescimento do número de mulheres que trabalham, o acentuado decréscimo de descendentes nas famílias, a separação entre sexo e reprodução, as mudanças nas relações entre casais, as mudanças nos papéis paternais e masculinos e a própria auto-percepção e emancipação feminina, absolutamente legítima (Cfr. Barbero, 1997; Sarlo, 1994; e Augé, 1995).

"jovens adultos", as agruras de uma crise económica sem precedentes.

É para esta sociedade cuja vida económica se encontra cercada e dominada por imposições (os malfadados "mercados") externas à vontade democrática dos povos, que os artistas hoje "produzem".

Enquanto uma maioria continua fiel aos princípios de pesquisa matérico-conceptual (a "arte pela arte") que, diga-se em abono da verdade, são a matriz da chamada pedagogia artística do ensino superior em Portugal, não é menos verdade que temos assistido, nestes últimos anos, à emergência de um número significativo de artistas, homens e mulheres (sublinhe-se!), interessados em trabalhar sobre os hiatos por preencher entre o relacionamento entre as pessoas, sobre os espaços de ninguém, os não lugares, as práticas culturais anestesiantes e inebriantes (o hiperconsumo, as festas-limite "raves") e um número significativo de assuntos, temas e práticas que hoje fazem parte das vivências mundanas contemporâneas, aquelas que, precisamente, fazem parte da (boa... ou má!) vida quotidiana dos alunos que "habitam" a escola e das suas famílias.

Estas novas narrativas que alimentam criticamente as novas práticas artísticas implicam, claro está, um novo olhar e até mesmo um recentramento dos objetivos, dos conteúdos e das competências a obter pelo aluno depois do trânsito e consequente somatório de práticas, experiências e conhecimentos obtidos no corpo disciplinar de qualquer licenciatura ou formação avançada do ensino superior artístico.

Portanto, se evoluir com uma *decalage* temporal assinalável relativamente àquilo que desejam e precisam de aprender os alunos já é mau, (como tem sido a "tradição reformista" escolar) muito pior será se a escola, os seus conteúdos e as suas práticas permanecerem imutáveis face às pressões vitais que cada época impõe. As desta época começamos agora a vislumbrar, ainda entre densa névoa, as suas configurações. Se a arte visual não conseguir suportar, como aliás tem sido o seu desígnio histórico, uma narrativa crítica potente, capaz de indicar ao indivíduo qual o "lugar" que deve ocupar, que "caminho" deverá seguir, então pouco interesse poderá ter para uma sociedade que terá que procurar novos caminhos criativos para se resgatar de uma espécie de destino predeterminado.

Está colocado assim à escola, desde os anos iniciais até aos anos universitários, o desafio de encontrar uma nova narrativa crítica que consiga resgatar a *dimensão humana* de uma cultura que se tornou crescentemente tão tecnocrática quanto esquizofrénica, e pensar em formas artísticas – e metodologias críticas do seu ensino- que permitem aos jovens recuperar dela (cultura) aquilo que ainda é possível salvar. Sobretudo o que é possível recuperar entre os escombros de um tempo materialista, consumista e hedonista, que foi crescendo num período de superabundância, foi enquistando assustadoramente e que hoje se tem afigurado, para muitos, infelizmente, como a única forma de cultura, de existência e vivência societária.

Referências Bibliográficas

AAVV (2010). "Professores" em *FCG Newsletter*, 4-7, http://www.gulbenkian.pt/media/files/FTP_files/NL/NL118/index.html (consultado a 5 -11-2010).

Augé, M. (1995). *Hacia un Antropología de los Mundos Contemporáneos*. Barcelona: Gedisa.

Barbero, J. M. (1997). *Teenagers as Social Agents*. Peace Review.

Bonito-Oliva, A. (1992). *Super Arte. Luego*, 22, 3-19.

Kerckhove, D. (1997). *A Pele da Cultura: Uma investigação sobre a nova realidade electrónica*. Lisboa: Relógio d'Água.

Lopes, J. L. (1996). *Tristes Escolas: Práticas Culturais Estudantis no Espaço Escolar Urbano*. Porto: Edições Afrontamento.

Mead, M. (1955). *Childhood in Contemporary Cultures*. Chicago: University Press.

Mead, M. (1971). *Cultura y Compromiso*. Buenos Aires: Granica.

Meyrowitz, J. (1992). *No sense of Place*. New Hampshire: University Press.

Meyrowitz, J. (1995). "La television et l'integration des enfants: La fin de secret des adultes" em *Reseaux*, 74.

Mirzoeff, N. (1998). "What is visual culture?" em Nicholas Mirzoeff (Ed.). *The Visual Culture Reader*. Londres: Routledge, 3-13.

Mirzoeff, N. (2001). *An Introduction to Visual Culture*. Londres: Routledge.

Mitchell, W.J.T. (1994). *Picture Theory*. Chicago: University of Chicago Press.

Mitchell, W.J.T. (1995). *Interdisciplinarity and Visual Culture*. Art Bulletin, 4 (77).

Mitchell, W.J.T. (1995a). "What is Visual Culture?" em I. Levin (Ed.). *Meaning in the Visual Arts: Views from the outside*. Princeton: Institute of Advanced Study, 207-217.

Mueller, W. (1998). *Understanding Today's Youth Culture*. Wheaton: Tyndale House Publishers, Inc.

Sarlo, B. (1994). *Escenas de la Vida Postmoderna*. Madrid: Ariel.

Silva Santos, A. (2008). *Mediações Artístico-pedagógicas*. Lisboa: Fundação Gulbenkian.

Desenhar um Currículo de Artes entre as Especificidades Regionais e as Orientações 'Translocais'

Revista Portuguesa
de Educação Artística

Designing Arts Education Curriculum between Translocal and Local Orientations

Teresa Torres de Eça
Linha de Estudos Artísticos do Centro de Estudos da Criança (Universidade do Minho)
Escola Secundária Alves Martins, Viseu-Portugal
teresatorreseca@sapo.pt

RESUMO

Construir o currículo para as artes é sempre uma tarefa árdua que parte de princípios orientadores políticos sobre a educação e a cultura a par de princípios teóricos do campo da educação artística e da tradição pedagógica existente. No entanto o currículo oficial funciona apenas como lista de conteúdos e princípios orientadores da prática pedagógica e da aprendizagem que se pretende que os alunos adquiram. O verdadeiro currículo é feito pelos professores, pelas escolas, pelos alunos e pelo meio. Entenda-se currículo como um percurso que se fará sempre tendo em conta as realidades do meio. Equacionar as realidades locais, no desenho do currículo das artes é um aspeto importante, não só porque em artes os grandes recursos de aprendizagem estão tanto em culturas globais como locais mas porque através da aprendizagem das artes se pode desenvolver a educação para a sustentabilidade, ajudando o alunos a compreenderem o seu papel e responsabilidade na sociedade em que vivem. Será que um currículo regional que tenha em conta estes interesses poderá ser um aspeto importante no futuro da região? De que modo poderá preservar as especificidades locais e património local e regional?

Palavras-chave: Currículo em Artes; Educação Artística; Culturas Locais; Culturas Globais; Regionalização do Currículo; Componentes Regionais Curriculares no Ensino das Artes.

ABSTRACT

Building curriculum for the arts is always an arduous task based on political issues; educational, cultural and theoretical principles on the field of art education and pedagogical existing practices. However the official curriculum is nothing more than a list of contents and prescriptions for teaching practice based on beliefs about what knowledge students need to learn and what skills they need to acquire. The real curriculum is done by teachers and by students interacting with their social environment. We must bear into our minds that curriculum is always a pathway, a journey subject to environmental impacts. So, when designing art education curriculum one should take into account the local realities, because the arts are great resources for learning in both global and local cultures and through the arts we can develop education for sustainability, helping the students to understand their role and responsibility in their society. In this text we will question these concerns in the context of regional curriculum integrating art education learning projects.

Keywords: Arts Education; Curriculum; Cultural Education.

"Éduquer, dans un pays démocratique, c'est faire de chaque être un citoyen. Mais cette éducation à la citoyenneté suppose non seulement l'acquisition de connaissances minimales, mais aussi le développement du sens critique. Rien n'est plus néfaste que l'ignorance totalitaire qui est paradoxalement combattue et entretenue par le pouvoir politique… et par les éducateurs eux-mêmes".

(Fernando Savater, 1999)

Embora se possa perguntar a quem compete definir os currículos necessários para preparar os cidadãos para o futuro, na verdade essas decisões são sempre políticas (Eça, 2010 a). O lugar de cada área de conhecimento no curriculum é, sobretudo, uma decisão política influenciada por estudos de mercados económicos, fenómenos de moda e pressões de certos grupos e, até, à vezes por notícias sensacionalistas dos massmedia. Vivemos hoje na década dos planos tecnológicos e isso tem vindo a influenciar a maneira como se estão desenhar os currículos. Sábato dizia que vivemos na idolatria da técnica e da tecnologia (Sábato, 2000: 91-92). É pena que, nas escolas, não possamos viver no mundo real, da diversidade das comunidades, independentemente dos interesses e idolatrias globalizantes dos representantes da maioria.

As grandes decisões do desenho e planeamento curricular acabam sempre por pertencer a grupos centralizados, que criam orientações para se desenvolverem os currículos a nível local. Cada país tem as suas idiossincrasias educativas, sem no entanto variarem muito na forma e conteúdo. A nível transnacional existem também algumas diretrizes, por vezes bem pertinentes. Por exemplo, as diretrizes da União Europeia , que definem oito competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida. Nesse documento vimos como a criatividade e capacidade de inovação são competências cada vez mais requeridas pela economia neoliberal e pela hibridez da sociedade. Nesse contexto são necessárias aptidões e competências que permitam ao indivíduo encarar a mudança como uma oportunidade, manter-se recetivo a novas ideias e respeitar e apreciar os valores dos outros. Perante a evidência de que a diversidade e os ambientes multiculturais podem estimular a criatividade, as políticas de educação inclusivas, que pretendem fomentar a tolerância e a compreensão mútua, visam transformar o crescente multiculturalismo das sociedades europeias numa vantagem para a criatividade, a inovação e o crescimento.

Tais competências vêm no sentido de uma filosofia pluralista integrando o paradigma da educação multicultural. A educação multicultural propõe uma rutura aos modelos preestabelecidos e práticas ocultas que no interior do currículo escolar produzem um efeito de colonização em que os estudantes de diversas culturas, classes sociais e matizes étnicas ocupam o lugar dos colonizados e marginalizados por um processo de silenciamento. Espera-se que, por meio de uma prática educativa multicultural, os estudantes possam analisar as relações de poder envolvidas na produção de mecanismos discriminatórios ou silenciadores da sua cultura, criando condições para reagir e poder lutar contra esses mecanismos que pregam a superioridade científica, tecnológica e cultural de determinados grupos economicamente dominantes (Pansini & Nenevé, 2008: 2). Mas esses eixos orientadores falharam completamente talvez porque o 'multiculturalismo' não fosse a dinâmica mais adequada, talvez se tivesse que ir para além dele. Um dos fracassos da educação multicultural deve-se, entre outras causas, à falta de flexibilidade dos sistemas educativos. As práticas educativas multiculturais requerem modelos educativos mais democráticos e currículos que desenvolvam o pensamento crítico em todas as áreas do saber. Parece-me que outro fracasso é a falta de flexibilização curricular a nível local. Currículos demasiado prescritivos acabam por votar ao fracasso as melhores orientações em termos de criatividade, cidadania e promoção de atitudes críticas perante a receção de informação (Perrenoud, 1998). Infelizmente, em Portugal, a maneira como se operacionalizam currículos é muito prescritiva. Tudo se quer normalizado, pronto a aplicar em qualquer ponto do país. E, sobretudo, em nome dos 'rankings', competências prontas a ser medidas ao mais baixo custo por testes estandardizados que só podem avaliar conhecimentos objetivamente mensuráveis.

Escola

Gostaríamos de uma escola com mais autonomia, uma escola de confiança, valorizada pelo estado e pela sociedade em geral e valorizadora das comunidades que a constituem. Só assim se poderia trabalhar em novas e diferentes redes, nomeadamente as ancoradas na comunidade local (Figel, 2008). Mas para fazer essas redes é necessário desburocratizar a escola. É preciso que o estado reconheça a educação como fator chave no desenvolvimento económico do país e invista nele flexibilizando-o, encorajando os professores a desenvolver o seu papel profissional como mediadores de aprendizagem e promotores de criatividade e promovendo a produção cultural, o diálogo intercultural e a cooperação a nível local, regional, nacional e internacional, com vista a desenvolver ambientes particularmente propícios à criatividade e à inovação tal como é proposto pelo Conselho Europeu (Eça, 2010 b).

As escolas vivem de costas voltadas para a comunidade, um castelo irredutível, kafkiano, onde se pretende ensinar matérias alheadas da vida real, partindo de verdades universais, prontas a aplicar em qualquer lugar, independentemente das diversidades geográficas e culturais. Os professores, que deveriam ser os primeiros mediadores entre escola e meio, são tratados como peças de engrenagem da máquina pesada da escolaridade obrigatória universal. Aos pais, nada lhes é perguntado, os seus filhos vão ser obrigados a aprender o que o sistema acredita ser importante para o futuro. Os alunos não têm voz. No sistema quem se adapta sobrevive e é recompensado, quem não se adapta é discriminado. Trata-se de um sistema que vive pela bitola do insucesso.

Currículo

A ideia de currículo tem vindo a mudar, recentemente teorias curriculares têm reconceptualizado o currículo a partir de uma perspetiva pós-moderna. Por exemplo, Patrick Slattery (1995) argumenta que o currículo exprime também autobiografias porque ele é criado por pessoas que deixam a sua marca nos documentos e nas práticas pedagógicas. Para Slattery o currículo deveria ser individualizado, porque é no indivíduo que a aprendizagem tem lugar e porque os professores usam processos autobiográficos para compreenderem o currículo. De um modo geral o currículo, como forma de representação, incorpora as esperanças, os sonhos e os conhecimentos dos indivíduos, não se trata de uma questão de conhecimento mas sim da forma como esse conhecimento é formado em relação a valores, crenças e estruturas sociais. É uma espécie de colagem de identidades culturais, muito seletiva e imprevisível. O desenvolvimento curricular é uma produção criativa, está em constante mudança, crítica e revisitação. Alunos e professores interpretam-no: ensinar e aprender fazem parte dele dando-lhes a aparência de histórias possíveis. Sendo assim pode ser visto como interações entre professores, alunos e um variado leque de textos e imagens.

O currículo da educação visual pode ser visto como colagem, combinação de informação de forma ambígua e rica em sugestões e significados múltiplos, é uma parte vital da experiência vivida mas que deve antes de mais nada ser transparente, para que os alunos, como sujeitos ativos, possam refletir sobre a sua própria aprendizagem e serem responsáveis por ela.

O que somos?

O conhecimento é construído no contexto de situações de aprendizagem, situações essas que acontecem não só na escola mas nos mais variados sítios de vivência dos alunos. A tarefa dos professores não se pode resumir à transmissão de um determinado número de conhecimentos, técnicas e processos de fazer artísticos. Mais do que isso a aprendizagem necessita de professores que facilitem a reflexão crítica sobre os conhecimentos, sobre as interpretações possíveis e que promovam espírito de inquérito e pensamento independente. Aprender não se limita à questão 'O que sabemos?' mas engloba questões mais amplas como ' O que somos?'. Através da educação artística tal questão não só é possível como é necessária. Através do fazer e do pensar sobre as artes nós alargamos o nosso pensamento sobre o mundo e sobre nós próprios. Em vez de procuramos dar a melhor interpretação pelo melhor perito de arte, seria bom fomentar o pensamento independente nos alunos ajudando-os a desenvolver associações e conexões para construírem o seu conhecimento e os seus juízos de valor, ajudar a pensar sobre, a duvidar de discursos sociais implícitos nos textos curriculares (Steers, 2009). Enfim, os professores deveriam ajudar os alunos a completarem as suas ferramentas interpretativas críticas para que eles possam por si encontrar os seus significados pessoais e sociais, comparando, combinando e desafiando as interpretações dos outros.

Tais perguntas não se encontram nos currículos oficiais, pelo contrário. Elas são criadas por professores que constroem currículos adequados à comunidade e meio onde as escolas se integram. Se nas artes pode parecer simples, na realidade não o é, pelo menos no que toca à educação visual profundamente enraizada em tradições modernistas que impedem o debate crítico. Mas alguns professores conseguem. Esses professores têm uma dose de imaginação e de ousadia muito grande para poderem transformar as diretrizes oficiais em currículos locais que de facto sejam importantes para os seus utilizadores. São caminhantes na medida em que fazem da aprendizagem um percurso, uma viagem (Agra-Pardiñas, 2010). São artistas, investigadores e professores empenhados na criação de circunstâncias capazes de gerar entendimentos através de processos de questionamento artístico e educacional.

A educação pelas artes

Coletivamente as artes oferecem aos jovens oportunidades únicas para compreenderem e criarem as suas identidades pessoais. Estimulam os estudos interdisciplinares, a tomada de decisões participativas e motivam os jovens e as crianças para uma aprendizagem ativa, criativa e questionadora. Por educação das artes entendemos projetos de aprendizagem inicial e ao longo da vida centrados na apreciação e produção artística, integrando pedagogias refletivas e críticas através de novos e antigos meios de produção artística que possam oferecer aos estudantes oportunidades para explorar os seus mundos visuais, multiculturais e multitecnológicos (WWA Joint Declaration, 2006). Na educação das artes podemos construir projetos que englobam uma ou várias linguagens artísticas e que são capazes de desenvolver capacidades de cidadania crítica à luz da reconstrução social. Que são capazes de desenvolver capacidades de compreensão do eu e do outro através da interpretação crítica e da expressão cultural. Não nos referimos a abordagens que integram as artes numa disciplina única, ou de forma holística. Acreditamos, sim, que cada uma das artes tem a sua especificidade e que pela sua natureza pode perfeitamente colaborar com outras disciplinas em projetos de aprendizagem vinculados com a comunidade (Eça, 2009).

Um projeto transdisciplinar do local para o mundo global

Tais projetos existem um pouco por todo o mundo, sobretudo em contextos de aprendizagem não formal, onde é mais fácil a sua concretização. São dinamizados muitas vezes por professores artistas que estão no limiar entre a arte e a educação e à margem das escolas e das práticas rotineiras do papel de professor funcionário público. São de muito difícil realização nas escolas públicas, mas não impossíveis. Os professores que realmente acreditam no seu papel de ativistas fazem-no porque acreditam que devem construir o currículo tendo em conta identidades locais, porque tal poderá ser um aspeto importante no futuro da região e na autoconfiança das pessoas. Perguntaremos então de que modo o currículo poderá preservar as especificidades locais e património local e regional?

Figura 1 – Alunos da Escola Jasmim, Porto, a trabalhar o tema "Tradições de Família".

Tal questão não tem respostas prontas, porque cada caso a trata à sua maneira. Apresentamos aqui um caso prático que exemplifica uma resposta entre outras. Trata-se de um intercâmbio entre escolas primárias de diferentes países que coordenámos, pensando não só no estreitamento de laços entre culturas diferentes mas também em trabalhar identidades locais que muitas vezes se esquecem na escola de currículo prescritivo oficial, demasiado preocupada com conhecimentos globais onde o local tem pouco peso.

Figura 2 – Desenho de aluna de R.D. Seymour School (EUA).

Figura 3 – Desenho de aluno da escola Expresario (Colômbia).

Este intercâmbio vem na sequência de outros projetos que coordenámos entre a Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual e a R. D. Seymour Elementary Scholl, em East Granby, Connecticut, nos EUA. Carol Goff, professora de artes visuais de R. D. Seymour, é uma dessas pessoas capazes de criarem caminhos de aprendizagem tendo em conta as características locais. Através das artes plásticas, ela ajuda os alunos a contarem

as suas histórias e há muitos anos que temos trabalhado com ela em projetos de intercâmbio onde se desenvolve a compreensão de identidades locais e partilhas culturais.

No primeiro projeto, em 2001, com um ATL no distrito de Viseu, as crianças contaram o seu quotidiano partindo das histórias de Norman Rockell e Paula Rego, que funcionaram como pontos de partida para refletirem sobre o que as rodeava, as histórias, os locais, os costumes e as crenças. O segundo projeto, com alunos de uma escola secundária de Viseu, em 2008-2009, foi sobre o tema "As 4 liberdades essenciais" e, em 2009-2010, o terceiro projeto sobre tradições de família com alunos da escola Jasmim no Porto alargou-se a mais dois países: a Malásia e a Colômbia (Atelier Expresario). Carol acredita que intercâmbios de trabalhos artísticos entre crianças de várias partes do mundo, como este, favorecem experiências reais de aprendizagem sobre culturas no nosso mundo maravilhosamente diverso. Carol acredita, tal como Ernest Leroy Boyer , que, "Através das artes, aprendemos uma linguagem universal que transcende a nossa própria cultura e torna a família humana mais global.' Esse sentido globalizante do projeto é também o grande propulsor do conhecimento local. As histórias partilhadas entre as crianças dos vários países são histórias locais, onde se reflete sobre identidade, cultura, património de cada região. A partilha implica uma viagem interior para que se possa falar com o outro.

Acredito que tais projetos não sejam apenas projetos da educação artística, neste intercâmbio outras disciplinas como a música, a geografia, a história e as línguas são convocadas. A Educação artística aparece como a disciplina onde é possível a transdisciplinaridade e a transformação do currículo oficial em percurso de aprendizagem que parte do local para o global.

Referências Bibliográficas

Agra-Pardiñas, M. (2010). "Topografia crítica: el hacer, docente, y sus lugares" em Eça, T.; Agra-Pardinhas, M. J.; Trigo, C.; Pimentel, L. G. (2010). *Desafios da educação artística em contextos ibero americanos*. Porto: APECV, 18-35.

Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions on a European agenda for culture in a globalizing world {SEC (2007). Brussels, 10.5.2007. COM (2007) 242 final 570}. Commission of the European Communities Access in 2009-08-23 at http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2007:0242:FIN:EN:PDF

Eça, T. (2009). "Boas vindas à Criatividade e Inovação nas Escolas" em *Red Visual*, 9-10.

Eça, T.; Agra-Pardiñas, M. J.; Trigo, C.; Pimentel, L. G. (2010). *Desafios da educação artística em contextos ibero americanos*. Porto: APECV.

Eça, Teresa Torres (2010 b). "A educação através da arte para um futuro sustentável" em Albano, A.A. & Ostetto, L. E. *Arte Educação: Pesquisas e Experiências em Diálogo*. Cadernos CEDES 80. Campinas Brasil, 13-25.

Eça, Teresa Torres (2010 a). "A Educação Artística e as Prioridades educativas do início do século XXI" em *Revista Ibero Americana de Educación*, 52. Madrid: OEI, 127-138.

Figel, J. (2008). "The 2008 Jean-Jacques Rousseau Lecture": Check against delivery em *The 2008 Skills and Human Capital Summit "Raising Our Game, Staying Ahead"*. http://www.lisboncouncil.net/media/initiativeseducation/2008rousseaulecture_figel_160908.pdf (consultado em setembro de 2009).

Jornal Oficial das Comunidades Europeias 9.7.2002, C 163/1, http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.co?uri=OJ:C:2002:163:0001:0003:PT:PDF (Consultado em 29 de agosto de 2009).

Perrenoud, Philippe (1998). "Construire des compétences, est-ce tourner le dos aux savoirs?" em *Résonances. Mensuel de l'école valaisanne*, 3, Dossier "Savoirs et compétences", 3-7.

Recommendation of the European Parliament and of the Council, of 18 December 2006, on key competences for lifelong learning [Official Journal L 394 of 30.12.2006].

Road Map for Arts Education The World Conference on Arts Education: Building Creative Capacities for the 21st Century Lisbon, 6-9 March 2006 : http://portal.unesco.org/culture/en/ev.php-URL_ID=30335&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html (consultado em 05 de Novembro de 2008)

Sábato, E. (2000). *La Resistência*. Barcelona: Seix Barral.

Savater, Fernando (2005). "L'ignorance totalitaire", em Le Portique, 4 - 1999 - Eduquer: un métier impossible? [On Line], Acedido em 2005. URL: http://leportique.revues.org/document282.html. Consulté le 5 novembre 2007

Slattery, P. (1995). *Curriculum development in the postmodern era*. New York: Garland.

Steers, J. (2009). "Creativity: Delusions, Realities and New Opportunities" em *The International Journal of Art & Design Education*, 28-2, 126-138.

World Arts Alliance (2006) Joint Declaration. Acesso em 2008-11-05 em: http://www.insea.org/docs/joint_decl2006.html

Pansini, Flávia & Nenevé, Miguel (2008). "Educação Multicultural e Formação Docente. Currículo sem Fronteiras", v.8, n.1, pp.31-48, Jan/Jun. 2008. Acesso em 2009-08-24 em http://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss1articles/pansini_neneve.pdf

Património Artístico Madeirense: O Espaço da Obra de Arte (Plástica) e dos seus Operadores Estéticos – O Quê, Quem e Como Deve (?) Integrar os Programas Curriculares

Revista Portuguesa
de Educação Artística

Madeira's Artistic Patrimony: The Space of the Work of Art and of its Aesthetic Operators – What, Who and As It Must (?) Integrate the Curricular Programs

Rita Rodrigues
Escola Secundária Francisco Franco (Funchal)
rodrrita@gmail.com

RESUMO

Partindo do seu tempo original, o contexto, e chegando ao estado atual da vida da obra de arte, a sua trans-contextualidade, por um lado, e por outro compreendendo que toda a obra de arte é contemporânea (Arthur Danto), excita e provoca o debate (Umberto Eco), temos de defender que todos os testemunhos artísticos existentes no Arquipélago da Madeira, produzidos e/ou incorporados, que chegaram à (nossa) contemporaneidade, ou dela fazem parte integrante, consequência e atitude das vivências espirituais, estéticas e técnicas dos artistas, dos encomendantes/clientes e dos públicos/fruidores, devem ser objetos de estudo, vivência e experimentação.

Cabe às gerações atuais o papel de conservar, promover e valorizar o património cultural e artístico madeirense de forma a incutir nos mais jovens curiosidade, interesse e responsabilidade.

O corpus de obra artística existente no Arquipélago da Madeira, entendendo a obra de arte enquanto documento vivo, é, e não descurando a pertinência de uma Cripto-História de Arte, por si só, razão suficiente para exigir a organização de um dicionário e/ou elucidário de arte madeirense (impresso ou em formato CD/DVD book ou em rede *on line*) que identifique e caracterize o património artístico regional, coordenado por uma equipa científica e multidisciplinar.

Palavras-chave: Madeira; Arte; Dicionário; Elucidário.

ABSTRACT

Each work of art, from its original context and time to its present state, (its trans-contextuality), can be understandood as contemporary (Arthur Danto), and capable to stimulate a debate (Umberto Eco). Therefore, we have to sustain that every artistic testimony from Madeira Archipelago, locally produced and/or incorporated, as a result of spiritual, aesthetic and technique issues of the artists, clients and public, which has arrived to our present time, or has become a part of it, must be studied and experienced.

The present generations have to preserve, promote and value the cultural and artistic Madeirian heritage in order to develop curiosity, interest and responsibility among the younger generation.

The artistic corpus of Madeira Island, (including the disapearead but documented works), considered as a live document, is rich enough to demand the organization of a dictionary of Madeira Art (printed, CD/DVD format or online) organized by a multiple disciplinary and scientific team, able to produce an efficient tool for the identification and characterization of the regional heritage.

Keywords: Madeira; Art; Dictionary; *Elucidário*.

> *"A arte é uma daquelas coisas que, como o ar ou o solo, está em todo o lado à nossa volta, mas acerca da qual raramente nos detemos a pensar".*
>
> (Read, 1982: 28)

O Arquipélago da Madeira regista quase seiscentos anos de História.

Na Ilha da Madeira, *"assemelhando-se a uma folha d'alamo"* (Câmara, 1841: 2), e na Ilha do Porto Santo, quer em espaços sagrados como conventos, igrejas e capelas, quer em museus e núcleos museológicos, quer em coleções públicas ou privadas, ou em centros ou galerias de arte, observamos artefactos que representam a vivência dos homens desde o século XV até aos nossos dias.

Desses artefactos interessam-nos as obras de arte (plástica), entendida, aqui, na sua maior abrangência possível dentro de todas as modalidades artísticas (desenho, pintura, escultura, talha, azulejaria, ourivesaria, gravura, serigrafia, fotografia, vídeo, instalação, moda, etc.), extensiva, evidentemente, à arquitetura e design, cuja produção foi fruto de encomenda a artistas estrangeiros ou nacionais, que distantes do arquipélago criaram de acordo com diretrizes específicas, nos tempos mais recuados, ou mais recentemente regidos pelas liberdades expressivas contemporâneas; ou os testemunhos deixados por artistas que pela ilha passaram em correria, ou que aqui se fixaram por períodos diferenciados, olhando o nosso mundo através de outros saberes e vivências; ou toda a produção de artistas madeirenses, primeiro como meros oficiais mecânicos e depois como homens de uma arte liberal que chegou ao século XXI, fruto de uma longa caminhada dos ilhéus que partiram, dos que partiram e regressaram, ou dos que simplesmente ficaram.

Considerando o seu tempo original, o contexto, e chegando ao estado atual da vida da obra, a sua trans-contextualidade, por um lado, e por outro compreendendo que toda a obra de arte é contemporânea (Arthur Danto), excita e provoca o debate (Umberto Eco), temos de defender que todos os testemunhos artísticos existentes no Arquipélago da Madeira, que chegaram à (nossa) contemporaneidade, ou dela fazem parte integrante, consequência e atitude das vivências espirituais, estéticas e técnicas dos artistas, dos encomendantes/clientes e dos públicos/fruidores, devem ser objetos de estudo.

Atendendo que, numa definição genérica, a obra de arte é *"qualquer forma de atividade do homem enquanto testemunho ou exaltação do seu talento inventivo e da sua capacidade expressiva no campo estético"* (Calabrese, 1986: 7), sendo no seu caráter específico *"uma qualidade intrínseca de certas obras produzidas pela inteligência humana, isto é, constituídas em geral só por materiais visuais, que manifeste um efeito estético, conduza a um juízo de valor sobre as obras em si ou sobre os seus conjuntos ou sobre os seus autores, e que dependa de técnicas específicas ou de modalidades de produção das próprias obras"* (Calabrese, 1986: 8), então, colocamos para reflexão e debate as problemáticas subjacentes ao *património artístico madeirense: o espaço da obra de arte (plástica) e dos seus operadores estéticos – o quê, quem e como deve (?) integrar os programas curriculares.*

Defendemos, simplesmente, que cada disciplina curricular, das artes ou de outra área do conhecimento, de qualquer grau de ensino, deverá apresentar nos seus programas oficiais, a nível nacional, de acordo com a coesão exigível a um país democrático, um módulo, capítulo, área, unidade, conteúdo ou tema, determinado institucionalmente, apenas, no número de horas ou tempos letivos, para o estudo, desenvolvimento, pesquisa e experimentação sobre o património cultural e artístico de uma região, deixando inteira liberdade de gestão programática às áreas administrativas escolares, às escolas, aos grupos disciplinares, aos docentes e alunos, como à comunidade educativa. Assim, todas as disciplinas, dentro da sua especificidade científica, didática e pedagógica, aproveitariam as realidades locais, acessíveis e reais, para vivenciar um processo de ensino-aprendizagem visando um maior sucesso educativo.

No caso particular das Artes Plásticas, Arquitetura e Design, promoviam-se uma formação cultural e artística fortemente sedimentada no conhecimento e consciência de proteção e valorização do património construído pelas diferentes gerações ao longo dos séculos, num profundo ato de cidadania; desenvolviam-se mecanismos e metodologias para formar e educar públicos cada vez mais específicos e críticos (fruidores) dos fenómenos culturais compreendendo os processos históricos e artísticos subjacentes às singularidades identitárias de uma região ou localidade. Urge entender o *"Património como corpo vivo, com características vivenciais plurais, dialéticas e transformadoras, vendo-o como testemunho artístico contemporâneo na medida em que afeta o olhar do presente e constitui um garante de legitimação de identidades"* (Serrão, 2009: 2).

Os Museus e/ou os núcleos museológicos, entendidos

na sua ampla circunstância patrimonial, cultural e artística, extensivos a sítios, praças, ruas, edifícios, etc., são locais de exposição, divulgação, promoção e conservação de objetos de conhecimento (arte, ciência, tecnologia) ou da vivência (etnologia, etnografia, antropologia), por isso, é responsabilidade de todo o cidadão preservar os seus artefactos enquanto objetos de memória[1]. Segundo Filomena Barata só se valoriza o passado conhecendo-o e experimentando-o (Barata, 1991: 6), por isso, os museus e/ou espaços museológicos devem ser aproveitados como campos germinadores das mais diversas estratégias de aprendizagem através de dinâmicas científico-pedagógicas, sendo (acreditamos) espaços ideais para gerar novas experiências educativas e proporcionar uma educação patrimonial (Campos, 2004: 6).

O *corpus* de obra existente no Arquipélago da Madeira, entendendo a obra de arte enquanto *documento vivo* é, e não descurando a pertinência de uma Cripto-História de Arte (Serrão, 2001), por si só, razão suficiente para exigir a organização de um dicionário e/ou elucidário de arte madeirense (impresso ou em formato CD/DVD book ou em rede *on line*) que identifique e caracterize o património artístico regional, coordenado por uma equipa científica, cuja estruturação passaria, eventualmente, por duas ou três fases distintas:

– uma primeira fase identificadora da época moderna;

– uma segunda fase identificadora da época contemporânea;

– e eventualmente uma fase alusiva aos séculos XX e XXI ou à produção artística depois da abertura do ensino artístico na Madeira (1956) ou pós-revolução de 25 de Abril (1974), balizas que merecem análise e debate.

A nível organizacional seriam consideradas autorias (regionais, nacionais e estrangeiras); áreas ou modalidades artísticas (abrangendo o desenho, fotografia, vídeo, instalação, cinema, moda, artes plásticas, pintura, escultura, talha, azulejaria, ourivesaria, fresco, etc.); cronologias (desde o século XV à atualidade) e locais de produção (internos ou externos – regional, nacional ou estrangeiro). Ressalve-se que o relevante não será estudar a “arte madeirense” mas o património artístico existente na Madeira, aqui produzido ou no arquipélago incorporado, desde o tempo da colonização até ao presente, quer em coleções públicas ou privadas.

Para o período que medeia o século XV o século XIX devemos referir vários estudos que foram as primeiras plataformas de investigação, como os contributos de Pita Ferreira, Eduardo Pereira e Fernando Augusto da Silva, entre os anos 20 e 60 do século XX, especialmente as suas obras (*Sé do Funchal, Ilhas de Zargo, Elucidário Madeirense e Colégio dos Jesuítas*) cujos textos são referências incontornáveis, carecendo, no entanto, de uma revisitação de forma a corrigir ou completar as verdades históricas e permitir uma nova leitura estética. E ainda Artur Sarmento. Mas outras personalidades distinguem-se pelo sentido apurado de observação analítica-descritiva da obra de arte: Peter Clode, Cayolla Zagalo, Jácome Correia, Emmanuel Ribeiro, Artur Sarmento, Robert Smith e Santos Simões. Desde os anos 60 até à presente década investigadores como Luiza Clode, Rui Carita, Vítor Serrão, Fernando António Batista Pereira, Isabel Santa Clara, Francisco Clode de Sousa e Rita Rodrigues vêm contribuindo com uma investigação teórico-metodológica assente em estudos iconográficos e iconológicos que abriram um novo ciclo para o conhecimento da história da arte na Madeira, porque experimentados à luz de recursos documentais e de novas metodologias. Sendo de referência obrigatória algumas publicações de Sainz-Trueva, Nelson Veríssimo e João Lizardo.

Para os séculos XIX a XXI conta a região com os tributos de António Gorjão e António Marques da Silva, e com a investigação de alguns dos autores acima citados, com maior destaque para Isabel Santa Clara e Francisco Clode de Sousa, mas também de Carlos Valente e de jovens investigadores que pouco a pouco vão sedimentando a história da arte na Madeira, destacando-se Paulo Ladeira, Teresa Vasconcelos, Alexandra Gonçalves, Emanuel Gaspar e Agostinho Lopes.

Outros contributos podem ser encontrados nos vários artigos publicados em revistas e jornais de edição local: *Das Artes e da História da Madeira* (1950-1972); *Tempos* (1964); *Mundus* (anos 60); *Atlântico* (1980-1995); *Filigrama – Mail-Art Zine* (1981-1983); *Espaço-Arte* (1977-1995); *Margem 2* (Câmara Municipal do Funchal, desde 1995); *Islenha* (Direção Regional Assuntos Culturais, desde 1980) e mais recentemente *Xarabanda* (Grupo Xarabanda), *Girão* (Câmara Municipal de Câmara de Lobos) e *Origens* (CMSC). De jornais destacam-se o *Patriota Funchalense* (1821-1823), o *Heraldo da Madeira* (1904-?), o *Comércio do Funchal* (1967-1975), o *Diário de Notícias*, o *Jornal da Madeira* e o *Tribuna da Madeira*.

A abertura de diversas instituições diretamente

1 Memória como lembrança, recordação, invocação, reminiscência, memoração, vestígio, sinal, indício, registo. Ver Machado, José Pedro (1981). “Memória” in *Grande Dicionário da Língua Portuguesa*. Vol. VII, Amigos do Livro Editores, 160-161; Idem (1977). “Memória” in *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa com a mais antiga documentação escrita e conhecida de ... vocábulos estudados*. Vol. IV, M-P, 3.ª ed. Lisboa: Ed. Livros Horizonte, 100; Fernandes, Francisco. “Memória” in *Dicionário de sinónimos e antónimos da Língua Portuguesa*. 40.ª ed., 603; Nascentes, Antenor (1966). “Memória” in *Dicionário da Língua Portuguesa*. Vol. J-P, 3.º Tomo. Brasil: Departamento de Imprensa Nacional, 146.

relacionadas com o património, cultura e arte, como museus, galerias, arquivos, bibliotecas, centros e casas de cultura, e ainda a realização de exposições e edições de catálogos, são de referência obrigatória cujas atividades estão registadas na imprensa, em panfletos e em catálogos: 1780 – *Arcádia Funchalense*; 1821-1823 – *Academia: A Sociedade Funchalense dos Amigos das Ciências e das Artes*; 1838 – *Biblioteca da Câmara Municipal do Funchal*; 1930 – *Biblioteca Municipal do Funchal*; 1931 – *Arquivo Regional da Madeira*; 1934 – Levantamento do espólio de arte flamenga existente na Madeira pelo Dr. Manuel Cayola Zagallo; 1943 – *Sociedade de Concertos da Madeira* (fundada por Peter Clode e William Clode); 1945 – *Academia de Música da Madeira*; 1955 – *Academia de Belas Artes da Madeira* (dentro da AMM); 1949 – Exposição no Museu de Arte Antiga (Lisboa) do espólio de arte flamenga, património madeirense (após longo processo de restauro); 1949 – *Lampadários – Património Artístico da Ilha da Madeira* (coordenação de Luiz Peter Clode); 1949 – *Exposição de gravuras antigas da Madeira* (Casa-Museu César Gomes); 1951 – *Exposição de Ourivesaria Sacra* (coordenação de Luiz Peter Clode e Pita Ferreira, Convento de Santa Clara); 1953 – *Museu Quinta das Cruzes* (inicialmente com a designação de *Casa-Museu César Gomes*); 1954 – *Exposição de Escultura Religiosa* (coordenada por Luiz Peter Clode e Pita Ferreira, Convento de Santa Clara); 1955 – *Cine Clube do Funchal* (dinamizado por António Aragão); 1955 – *Museu de Arte Sacra do Funchal*; 1955 – *Ateneu Comercial do Funchal* (cujo edifício foi adquirido pelo Governo Regional da Madeira em 2006); 1966 – *Cine Fórum do Funchal* (fundado por José Maria da Silva); 1978-1979 – *Assessoria para os Assuntos Culturais* integrada na orgânica da Secretaria Regional de Educação e Cultura dentro da qual nasceu a *Direção Regional dos Assuntos Culturais*; 1979 – *Sala de Documentação Contemporânea* (iniciativa de Sara de Portugal que dará origem à *Biblioteca Pública Regional da Madeira*); 1980 – *Gabinete Coordenador de Educação Artística* (data do início do seu projeto piloto cuja oficialização ocorreu em 1989 como *Gabinete de Apoio à Expressão Musical e Dramática*, adotando a atual designação em 1997; o seu *Centro de Investigação e Documentação*, designação que data de 2009, remonta já as suas primeiras experiências a 2004); 1981 – *Galeria Quetzal*; 1981 - *I Encontro Cultural Funchal-Lisboa*; 1982 – *Photographia – Museu Vicentes* (depois da compra do atelier e recheio da *Photographia Vicente*, em 1979, pelo Governo Regional da Madeira); 1983 - *I Bienal dos Açores e do Atlântico* (Ponta Delgada, Açores); 1985 – *Centro de Estudos de História do Atlântico*; 1986 – *Circul'arte – Associação de Artistas Plásticos da Madeira* (fundada por uma equipa liderada por José Júlio Castro Fernandes); 1987 – *Museu Henrique e Francisco Franco*; 1987 – *Marca Madeira: Festival de Arte Contemporânea* (coordenada por Francisco Faria Paulino); 1988 – *Casa-Museu Frederico de Freitas* (espólio legado em 1978 pelo Dr. Frederico de Freitas à RAM); 1988 – *Fórum de Arte Contemporânea* (Lisboa); 1989 (a 1994) – *Galeria Funchália*; 1989 – *Casa Colombo – Museu do Porto Santo* (inicialmente com a designação *Casa-Museu Cristóvão Colombo*); 1990 – *Galeria da Associação Quebra Costas - Porta 33*; 1992 – *Museu de Arte Contemporânea do Funchal*; 1992 – *Curso de Cinema e Audiovisual* (ministrado pelo realizador Lauro António, Instituto Franco-Portugais, através de uma extensão do *Cine Fórum do Funchal*); 1992 – *Quinta do Revoredo – Casa da Cultura de Santa Cruz*; 1995 – *Área Museológica do Palácio de São Lourenço*; 1996 – *Museu Etnográfico da Madeira*; 1996 – *Núcleo Museológico da Cidade do Açúcar*; 1996 – *Núcleo Museológico do IBTAM*; 1997 – *Museu Casa da Luz*; 1997 – *Jornadas Académicas do I.S.A.D.*; 1997 – *Marca Madeira: Festival de Arte Contemporânea* (coordenação de Francisco Faria Paulino); 1997 – *Museu de Arte Sacra do Funchal – Arte Flamenga* (coordenação de Luiza Clode e Fernando António Batista Pereira); 1998 – *Casa da Cultura Calheta – Casa das Mudas* (futuro *Centro das Artes – Casa das Mudas*); 2000 – *A Madeira nas rotas do Oriente* (coordenação de Francisco Clode de Sousa); 2000 – *20 Anos de Artes Plásticas na Madeira – Museu de Arte Contemporânea do Funchal: 1999-2000* (coordenação de Isabel Santa Clara, Carlos Valente e Francisco Clode de Sousa); 2001 – *Casa da Cultura de Câmara de Lobos*; 2002 – *Centro Cívico e Cultural de Santa Clara – Universo de Memórias*; 2003 - *Biblioteca Pública Regional da Madeira*; 2004 – *Centro das Artes – Casa das Mudas* (Calheta); 2005 – *Eucaristia: Mistério de Luz* (Museu de Arte Sacra do Funchal, coordenação de Francisco Clode de Sousa e Luiza Clode); 2005 – *A Madeira nas rotas do Oriente* (reedição integrada nos 500 Anos Funchal); 2005 – *Núcleo Arqueológico da Junta de Freguesia de Machico*; 2006 – *Galeria Casa das Mudas – Centro das Artes* (Calheta); 2008 – *Horizonte Móvel – Artes Plásticas na Madeira: 1960-2008* (coordenação de Isabel Santa Clara); 2008 – *Obras de referência dos Museus da Madeira* (Museu de Arte Sacra do Funchal, coordenação de Francisco Clode de Sousa e Luiza Clode); 2008 – *Galeria dos Prazeres*; 2009 – *A experiência da forma: Um olhar sobre o Museu de Arte Contemporânea* (Centro das Artes – Casa das Mudas, comissiariada por Francisco Clode de Soua); 2009-2010 – *Obras de referência dos Museus da Madeira* (Galeria de Pintura do rei D. Luís I – Palácio Nacional da Ajuda, Lisboa, comissariada por Francisco

Clode de Sousa e Graça Mendes Pinto).

A instituição de prémios veio dar visibilidade à produção artística bem como o intercâmbio de artistas nacionais e regionais, infelizmente com pouca assiduidade. Destacamos: 1966 e 1967 – *Prémio Cidade do Funchal* (iniciativa da Delegação de Turismo, patrocinada pela então Junta Geral do Distrito e pela Câmara Municipal do Funchal, permitindo a aquisição de um espólio artístico que foi a base do Museu de Arte Contemporânea do Funchal); 1999 – *Prémio Henrique e Francisco Franco* pelo Centro das Artes – Casa das Mudas, em parceria com a Câmara Municipal da Calheta, de cariz bienal.

Podemos ainda referir o papel na cultura regional desenvolvido pelos teatros e cinemas no Funchal. Antes de 1780 havia já na capital um teatro, *Comédia Velha*, situado na Rua das Fontes, demolido em 1829; 1780-1833 – *Teatro Grande*; 1833-1838 – *Teatro Bom Gosto*; 1840 – *Teatro Prazer Regenerado* (que funcionou no extinto Convento de São Francisco); 1842-1856 – *Concórdia* (sociedade dramática); 1858 – *Talia* (sociedade dramática); 1887 – *Teatro D. Maria Pia* (depois designado por *Teatro Funchalense*, *Teatro Manuel de Arriga*, *Teatro Baltasar Dias* ou por *Teatro Municipal do Funchal*, designação que mantém até aos dias de hoje); 1859 – *Teatro Esperança*; 1909 – *Teatro Circo*; 1911 – *Pavilhão Paris*. Os cinemas integraram a vida cultural na Madeira a partir dos anos 50-60 do século XX com o *Cine Jardim*, o *Cine Parque*, o *Cinema João Jardim*, o *Cine-Clube*, o *Cine Fórum do Funchal* e o *Cine-Casino*, e mais recentemente com as salas de cinema integradas nos centros comerciais mas que se limitam a meras salas de projeção.

A *Feira do Livro*, promovida pela Câmara Municipal do Funchal desde 1974, tornou-se um palco de manifestação cultural e artística.

Foram estes acontecimentos que ligaram a Madeira ao mundo da Arte, encurtando distâncias, diminuindo diferenças...

É evidente que para uma reflexão sobre *Património artístico madeirense: o espaço da obra de arte (plástica) e dos seus operadores estéticos – o quê, quem e como deve (?) integrar os programas curriculares* é necessário, para além das situações já enunciadas, particularizar alguns acontecimentos que contribuíram para a produção artística contemporânea.

Em 1807 foi criada na cidade do Funchal a "Aula Régia de Desenho e Pintura" por iniciativa do pintor Joaquim Leonardo da Rocha (Valente, 1991; Gonçalves, 2007). A oficialização deu-se por Carta Régia (7 de julho de 1809) e seguia os parâmetros científicos e pedagógicos dos academismos da época: cópia e imitação de modelos clássicos. Em 1877 a Câmara Municipal do Funchal criou um curso de desenho, de nível muito rudimentar, mas que vinha colmatar a lacuna deixada pela extinta "Aula Régia de Desenho e Pintura". Mais técnico do que artístico, este curso durou até 1892.

Independentemente de toda a estrutura curricular as escolas geram experiências culturais, e na verdade duas escolas funchalenses marcam, desde o século XIX, a vida cultural da cidade. Referimo-nos ao antigo *Liceu do Funchal*, fundado em 1836 e designado por *Escola Secundária Jaime Moniz* a partir de 1980, e à antiga *Escola Industrial Josefa de Óbidos*, nascida em 1889, e que desde 1979 tomou a designação de Escola Secundária Francisco Franco. Da primeira salientamos as experiências científicas-pedagógicas de "Hora de Arte" que incluía concertos mas também encenações teatrais, representações e interpretações de "quadros vivos" de pinturas antigas, referências da história da arte mundial, que foram apresentadas nos anos 40 e 50 do século XX sob orientação de William Edward Clode (Clode, 2000)[2]. Entretanto, a *Escola de Desenho Industrial Josefa de Óbidos* nasceu na sequência do ensino industrial que vigorava no país e que visava a formação de quadros para a indústria portuguesa, e na qual eram lecionadas as aulas de *Desenho Elementar*, *Desenho Arquitetónico* e *Desenho Ornamental*. Em 1891 tomou a designação de *Escola Industrial e Comercial António Augusto Aguiar*, passando mais tarde para *Escola Industrial do Funchal* (1893). Foram seus mestres e professores, entre outros, Francisco Franco (pai), e os pintores Henrique Franco, Alfredo Miguéis, Abel Manta e Arnaldo Louro de Almeida.

No século anterior, desde pelo menos 1780, a cidade do Funchal relacionava-se com a experiência teatral, embora a nível de teatro religioso haja testemunhos que remontam ao século XVI. No entanto, é sem dúvida a construção do *Teatro Municipal Baltazar Dias*, inaugurado em 1887, projeto de Tomás Augusto Soler, decoração e pintura de Luigi Manini e Eugénio Cotrim, inicialmente denominado de *Teatro D. Maria Pia*, que permitiu a apresentação de peças nacionais e estrangeiras e ainda concertos de música clássica, mostrando que a condição de zona periférica da cidade do Funchal não impedia (totalmente) o contacto direto com a arte (de padrões clássicos e académicos) e que através dos mecanismos existentes era possível a educação (mesmo que, apenas, ao nível das elites sociais e económicas) do público madeirense. Apesar disso, os estrangeiros, especialmente os britânicos,

2 Estamos preparando um artigo sobre esta atividade, "Hora de Arte". Agradecemos, desde já as prestimosas informações facultadas pela Dr.ª Luiza Clode.

que esporadicamente passavam pelo Funchal ou que aqui residiam, denunciavam a inexistência de teatros ou de concertos de música de qualidade (Faria, 2005).

Durante o século XVIII a Madeira abraçou outras iniciativas de caráter cultural, a nível literário, como a *Arcádia Funchalense* criada pelo poeta Francisco Xavier de Ornelas, em 1780, e em 1821 a cidade do Funchal viu fundada a *Sociedade Funchalense dos Amigos das Ciências e das Artes*. Esta tradição das tertúlias foi retomada no século XX, no contexto do *Modernismo Português*, através da *Geração do Cenáculo* que usava o *Café Golden Gate*[3] como espaço de discussão e reflexão da Arte e da Literatura. É neste contexto que nasceu o *Grupo de Artistas Independentes* que contou com a participação de Francisco Franco (escultor), Henrique Franco e Alfredo Miguéis (pintores) e João Cabral do Nascimento (poeta).

Não podemos esquecer o papel desenvolvido pela *Sociedade de Concertos da Madeira* (1943) fundada por Luís Peter Clode e William Clode, pela *Academia de Música da Madeira* (1945) que mais tarde abrirá uma secção de Belas Artes (em 1955, por autorização ministerial) e pelo *Instituto Cultural da Madeira*.

É pela mão da antiga *Academia de Música e Belas Artes da Madeira* (AMBAM) que nasceu, propriamente dito, o ensino artístico na Madeira (1956-1957). Mais tarde (1977), o *Instituto Superior de Artes Plásticas da Madeira* (ISAPM), com um programa curricular compatível com as exigências e qualidades científicas das escolas de Belas Artes (acrescentando aos seus cursos de Pintura e Escultura o curso de Design e Projetação Gráfica e introduzindo cadeiras tecnológicas como Fotografia, Serigrafia e Vídeo), criava uma relação com o mundo exterior à escola, deixando cair os muros da incomunicação. Apostava nas sucessivas mostras e exposições de obras e trabalhos de docentes e alunos daquela instituição, desenvolvendo e organizando conferências, debates, colóquios, seminários e cursos (abertos ao público em geral), publicando a *Revista Espaço Arte*, e em 1997 iniciando as *Jornadas Académicas* já como *ISAD*, na sequência da reestruturação curricular, e que, segundo os diversos procedimentos logísticos, permite, hoje, estar integrado na *Universidade da Madeira* no Centro de Competências de Artes e Humanidades. Mais importante que os nomes, denominações, são os tempos e as histórias, e, por isso, a Madeira conta com 50 anos de ensino artístico, no entanto, o seu património remonta a um passado mais distante, bem expresso em toda a arte manuelina, renascentista, maneirista, barroca, rococó, neoclássica, romântica, naturalista, modernista… até às linguagens experimentalistas dos dias de hoje.

A linha que contorna a Ilha da Madeira e o mar que a envolve são as razões sempre apontadas para explicar as problemáticas subjacentes à falta de informação atualizada, à distância dos grandes centros de decisão e de poder culturais… As opões de ficar ou partir ou partir e regressar foram caminhos trilhados por muitos artistas que esta terra viu nascer (ou chegar). Por razões diversas e contextualizadas em tempos próprios, o caminho de cada "eu" é também responsabilidade coletiva, no entanto, o mais relevante é referir autores e obras que marcaram e marcam épocas e linguagem artísticas que foram, são (e acredito que continuarão a ser) referências obrigatórias dos percursos da Arte Portuguesa. São estes autores e as suas obras que devem figurar num dicionário ou elucidário de arte madeirense, sublinhando novamente que o relevante não é a "arte madeirense" mas o espólio artístico existente no Arquipélago da Madeira que deve ser objeto de estudo, de divulgação e de experimentação junto dos alunos de todas as idades, recorrendo a metodologias e estratégicas pedagógicas adequadas a cada faixa etária, e de toda a comunidade em geral. Saliente-se, neste contexto, o excelente trabalho desenvolvido pelas direções e equipas dos Serviços Educativos dos Museus da RAM.

Correndo vários riscos optámos por não indicar nomes de autores-artistas, nem modernos, nem contemporâneos, função que caberá a uma equipa científica e multidisciplinar composta por artistas, investigadores, historiadores de arte, críticos de arte, etc. Deixamos, aqui, uma pequena contribuição sobre autores-investigadores que ao longo de décadas contribuíram para a história da arte madeirense e cujos artigos, obras bibliográficas e teses formam uma estrada possível para chegar e permanecer, edificando uma obra de referência bibliográfica, quer em forma de dicionário ou elucidário. Não foi nossa pretensão sermos exaustivos e a omissão de algum autor foi mera eventualidade.

Se a *"arte é uma daquelas coisas que, como o ar ou o solo, está em todo o lado à nossa volta, mas acerca da qual raramente nos detemos a pensar"* (Read, 1982: 28), então urge refletir, analisar, discutir e debater assuntos referentes ao **quê, quem e como** deve ser integrado em futuros estudos genéricos, parcelares ou especializados, na área da história da arte madeirense, a fim de ser objeto de estudo pelos

3 Café citadino, mesmo junto à Catedral do Funchal, sobejamente vivenciado com tertúlias e descrito pelo escritor Ferreira de Castro: *"entre as esquinas do mundo, um dos mais dobrados pelo espírito cosmopolita do século (XX) "* (Castro, 1933).

nossos jovens, não descurando, evidentemente, o papel das galerias e museus como agentes de divulgação e promoção das produções e manifestações artísticas, da ação dos meios de comunicação de massas (jornais, revistas, programas da incumbência da imprensa escrita, radiofónica e televisiva, e hoje todos os mecanismos da internet como sites, blogues, etc.).

Só através do *ensino do ver* é possível proceder a uma alfabetização estética de uma comunidade desprovida, ainda, de hábitos e instrumentos de leitura das obras de arte. Temos defendido, em outras ocasiões, que é necessário repensar a relação entre os "operadores estéticos" (o fazer, o operar, o criar, o inventar, o projetar, o imaginar) e os "fruidores" (o ver, o descodificar, o compreender, o assimilar), ou seja, entre a criação artística e a fruição estética. Ser fruidor é também uma forma de ser criativo enquanto conhecedor das linguagens específicas, dos códigos, dos conceitos. Arte é uma forma de conhecimento que permite a partilha de ideias, de projetos, de intenções... de vivências e de sonhos (nenhum sistema político, nenhum programa curricular, nenhum decreto-lei... conseguiram travar a máquina do imaginário e do sonho, individual e/ou coletivo, até hoje!).

Em tempos idos, os meninos e as meninas iam à escola para aprenderem a ler, escrever e contar. Não era importante (e ainda não é suficientemente importante) saber ler uma obra de arte porque não se entendia (e ainda não se entende) o *conhecimento em arte*. Infelizmente, a iliteracia (artística) está presente e é uma constante da vida. Cabe, um pouco, a cada um de nós alterar esta realidade.[4]

4 Deixo aqui os meus agradecimentos especiais à Teresa Jardim que em 2002 me desafiou a escrever um texto didático, "As Artes Plásticas na Madeira: contextualização histórica" que acompanhava a exposição "Á tarde, em frente" de Alice Sousa (pintura) e de Gil Bazenga (escultura), realizada na Galeria de Arte Francisco Franco, que serviu de base a uma parte da presente comunicação. Uma palavra de agradecimento (e forte reconhecimento) a Isabel Santa Clara, pela sua persistência em formar, divulgar e promover as artes plásticas madeirenses, dentro e fora do espaço geográfico da ilha, mas acima de tudo pela qualidade e imparcialidade dos seus trabalhos que abarcam épocas desde o século XV à arte contemporânea (e claro, pela grande disponibilidade em orientar-me nas minhas pesquisas). E, por fim, umas palavras de gratidão dirigidas ao Paulo Esteireiro pela organização do presente evento, I Congresso Regional de Educação Artística, e por me ter "desviado" das minhas preocupações atuais (o Barroco na Ilha da Madeira) obrigando-me a pensar e repensar problemáticas educacionais.

Referências Bibliográficas

20 anos de Artes Plásticas na Madeira (1999). Funchal: Museu de Arte Contemporânea do Funchal.

Barata, Filomena (1991). "Conservação, salvaguarda e valorização dos sítios arqueológicos" em *Actas das IV Jornadas Arqueológicas*. Lisboa: Ed. Alternativa Gráfica.

Calabrese, Omar (1986). *A Linguagem da Arte*. Lisboa: Editorial Presença.

Câmara, Paulo Perestrello (1841). *Breve notícia sobre a Ilha da Madeira ou memórias sobre a sua geographia, história, geologia, topographia, agricultura, commercio, etc*. Lisboa: Tipographia da Academia de Bellas Artes.

Campos, José António Freitas (2004). "Parceiros na Educação" em *Escolas e Museus*. Lisboa: Ed. EDP – Gabinete da Comunicação e Imagem.

Clode, João José Edward (2000). *Contribuição para uma biografia de William Edward Clode*. Funchal: Ed. do autor.

Faria, Cláudia Ferreira (2005). *Phelps – Percursos de uma família britânica na Madeira de Oitocentos*. Funchal: Universidade da Madeira (dissertação de Mestrado em Cultura e Literatura Anglo-Americanas, policopiado).

Gonçalves, Alexandra. *Joaquim Leonardo da Rocha: primeiro professor da aula de desenho e pintura do Funchal*. Funchal: Universidade da Madeira (dissertação de Mestrado, policopiado).

Horizonte móvel: Artes Plásticas na Madeira 1960-2008 (2008). Funchal: Funchal 500 Anos, Museu de Arte Contemporânea do Funchal.

Lélis, Carlos (1999). *As ilhas d'invenção*. Funchal: Edição do autor.

Read, Herbert (1982). *A Educação pela Arte*. Lisboa: Edições 70.

Rodrigues, José Gualter (2008). *Rigo – Artista plástico ativista, conceptualista*. Funchal: Universidade da Madeira (dissertação de Mestrado, policopiado).

Sainz-Trueva, José; Veríssimo, Nelson (1996). *Esculturas da Região Autónoma da Madeira*. Funchal: DRAC.

Santa Clara, Isabel (1993). "Porta 33" em *Artes & Leilões*, n.º 22, Out/Nov. Lisboa.

Santa Clara, Isabel; Valente, Carlos (2000). "(Re) visões acerca do Ensino Artístico na Madeira", em *Arte Ibérica*, nº. 38, agosto. Lisboa. 44-46.

Serrão, Vítor (2001). *A Cripto-História de Arte – Análise de obras de arte inexistentes*. Lisboa: Livros Horizontes.

Serrão, Vítor (2009). "A História da Arte em Portugal e a consciência do estudo e salvaguarda do Património histórico-cultural". Lisboa: IHA/FLUL (texto policopiado).

Valente, Carlos (1999). *As Artes Plásticas na Madeira (1910-1990) – Conjunturas, factos e protagonistas do panorama artístico regional no século XX*. Vol. I. Funchal: Universidade da Madeira (dissertação de Mestrado em História da Arte, policopiado).

Abreviaturas e Siglas

AMBAM	Academia de Música e Belas Artes da Madeira
AMM	Academia de Música da Madeira
CMCL	Câmara Municipal de Câmara de Lobos
CMF	Câmara Municipal do Funchal
CMSC	Câmara Municipal de Santa Cruz
DRAC	Direção Regional dos Assuntos Culturais
IBTAM	Instituto do Bordado, Tapeçarias e Artesanato da Madeira
IHA/FLUL	Instituto de História da Arte / Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa
ISAD	Instituto Superior de Arte e Design
ISAPM	Instituto Superior de Artes Plásticas da Madeira
MASF	Museu de Arte Sacra do Funchal
RAM	Região Autónoma da Madeira

Revista Portuguesa
de Educação Artística

A Expressão Dramática/Teatro como Prática nos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico – um Estudo na Região de Coimbra

Drama and Theater as Practical in 2nd and 3rd Cycles of Basic Education – a Study in the Region of Coimbra

Ana Paula Couceiro Figueira
Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra
apcouceiro@fpce.uc.pt

Margarida Adónis Torres
Escola Superior de Educação de Coimbra
gtorres@esec.pt

RESUMO

Como refere Efland (1990), o enquadramento e incremento da arte na educação está, não só, relacionado com a educação generalista, mas também sob a sua influência. Assim, a inclusão ou exclusão da arte dos currículos escolares tem sido, ao longo dos tempos, reflexo de transformações e evoluções científicas, filosóficas e políticas.

As conceções e perspetivas que justificam a arte na educação, nem sempre consonantes na sua conceptualização, demonstram, precisamente, a complexidade do tema. Nesse sentido, este artigo, resumo da dissertação de mestrado *A expressão dramática/teatro como prática nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico*[1] pretende dar a conhecer as perceções e significados dos professores de teatro/expressão dramática, no que diz respeito à sua prática nas atividades dramáticas nos níveis de ensino abordados.

Palavras-chave: Artes na Educação; Atividades Dramáticas; Professores de Expressão Dramática/Teatro; Conceções, Comportamentos e Perceções do Processo Ensino-Aprendizagem.

ABSTRACT

As related by Efland (1990), the framing and increment of the art in education are, not only, related with the general education, but also under its influence. Therefore, throughout the years, the inclusion or exclusion of art in curricula has been a consequence of scientific, philosophical and political transformations and evolutions.

Conceptions and perspectives that justify art in education, not always consonant in its conceptualization, exemplify the complexity of the subject. Following those ideas, the present article, summary of the master thesis *A expressão dramática/teatro como prática nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico* is intended to reveal the drama teachers' understanding of the importance and significance of artistic expressions for theatre and drama related activities at Junior High School.

Keywords: Arts in Education; Drama Activities; Drama and Theatre Teachers; Conceptions, Behaviour and Perceptions of the Process of Teaching-Learning.

1 Torres, G. M. F. A. (2007). *A expressão dramática/teatro como prática nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico.* Dissertação de Mestrado em Sociologia da Educação. Lisboa: Instituto Superior das Ciências do Trabalho e da Empresa.

Introdução

Nos últimos anos, a investigação sobre a inteligência e desenvolvimento cognitivo têm concluído “que a consciência emocional e a capacidade de lidar com os sentimentos são muito mais determinantes que o QI para o sucesso e a felicidade em todas as fases da vida” (Gottman, 1999: 16). Ora, se a ciência comprova a importância da educação emocional no processo de formação do indivíduo, qual a sua correspondência em termos práticos dentro da sala de aula?

A educação artística pode ser uma resposta, tal como comprovam os estudos realizados por Gardner (1995) e a sua equipa multidisciplinar ligada à Universidade de Harvard, Estados Unidos da América, que se tem dedicado ao estudo da inteligência, dos processos de perceção, da criatividade e a sua ligação com a prática das atividades artísticas. No entanto, longe de ser uma ideia nova, a prática de atividades de expressões artísticas tem tido um lento e sinuoso percurso dentro da escola portuguesa.

À luz destas transformações, importa olhar e refletir sobre a aplicação e o exercício das expressões artísticas no meio escolar. Conhecer processos, identificar problemas, analisar conceções e motivações pode ser um contributo para a consolidação das expressões artísticas como prática comum na Escola portuguesa. Neste sentido, o presente artigo apresenta como ponto de partida as atividades da disciplina de “Oficina de Teatro” e dos “Clubes de Teatro” nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, através das conceções, vivências e atitudes dos professores face à sua prática letiva, no que toca aos seguintes aspetos:

- Formação do professor – aferir sobre a sua formação inicial; o seu percurso como professor ou dinamizador de Teatro, a formação específica na área.
- Conceção do processo de ensino-aprendizagem: perspetiva de enquadramento teórico das atividades desenvolvidas; principais problemas que se levantam à prática das atividades de Teatro nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico.
- Comportamentos ou ações: relativas à planificação das atividades e estratégias para ultrapassar dificuldades.
- Perceção dos resultados do ensino – aprendizagem: experiências pessoais enquanto professor/dinamizador de teatro, satisfação, motivações, definição da experiência; contributo das atividades para a formação pessoal do aluno.

Expressões Artísticas na Escola

A discussão em torno da justificação da arte nos currículos escolares, dos seus objetivos e contributos na formação do indivíduo, é alimentada por opiniões dissonantes, geradas pelas diferentes conceções sobre o que fundamenta a arte na escola.

Em resposta a esta diversidade de perspetivas, Eisner (1997) categoriza-as em dois grupos que denomina por essencialista e contextualista, ou, na definição de Dobbs (1998), não instrumentalista e instrumentalista.

Quanto à perspetiva essencialista ou não instrumentalista, caracteriza-se pela valorização da arte, enquanto experiência única e diferente de todas as que podem ser vivenciadas através das outras áreas curriculares e do conhecimento. A arte é fonte de conhecimentos, valores e características singulares, que remetem para a exclusividade da sua fruição. A importância da arte na educação deve-se, precisamente, à sua particularidade, única enquanto meio de perceção e interpretação do mundo, como tal, não deve ser usada como meio para atingir outros fins que não os artísticos.

A perspetiva contextualista ou instrumentalista, por seu turno, caracteriza-se pelo argumento de que a arte proporciona o desenvolvimento de diferentes competências, nomeadamente artísticas, comportamentais, motoras e cognitivas. Preconiza a arte como um instrumento para atingir diferentes fins.

A finalidade destes objetivos deve corresponder às diferentes necessidades e contextos individuais ou de grupo/comunidade. Entre as justificações contextualistas, Eisner (1997: 8) refere:

– a satisfação proporcionada pelas atividades artísticas;

– a natureza terapêutica, pois, a arte promove a comunicação e a expressão de sentimentos, emoções e ideias. Ou seja, cria oportunidades que não encontram lugar em outras áreas curriculares;

– o desenvolvimento da criatividade deve ser um objetivo educativo, o que implica que a arte deve ser incluída nos currículos escolares, já que constitui um instrumento importante no domínio da imaginação e criatividade;

– as atividades artísticas promovem o conhecimento de outras áreas académicas.

Dobbs (1998: 11) acentua o caráter da arte como forma

de ultrapassar diferenças, destacando em particular o seu contributo para o respeito e conhecimento de outras culturas, numa perspetiva de formação multicultural.

Neste sentido, destacam-se duas abordagens diferentes no que diz respeito à ligação entre arte e educação. Numa, a arte é compreendida como área de estudo, em que é atribuída às diferentes disciplinas artísticas (dança, músicas, artes visuais, multimédia, etc.) a responsabilidade de desenvolver no aluno o domínio das técnicas artísticas, a sensibilidade estética e o gosto pela arte. Quanto à outra vertente, defende o uso da arte como metodologia de ensino de diferentes áreas do conhecimento, ou seja, o ensino da matemática, língua materna e línguas estrangeiras, física, entre outras, através da prática das artes – Artes na Educação *versus* Educação pela Arte.

Da legislação à prática

A promulgação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 30 de setembro) veio definir vários princípios gerais e organizativos que sustentam o atual sistema de ensino nacional. É neste contexto que se insere o Decreto-Lei n.º 344/90, de 2 de novembro, onde se definem as estruturas e linhas gerais da organização das expressões artísticas na educação. O diploma tem como principais objetivos estimular e desenvolver o sentido crítico, fomentar a prática da criação artística, individual e em grupo, e proporcionar a formação artística especializada.

As áreas da educação artística são categorizadas por:

- Música;
- Dança;
- Teatro;
- Cinema e audiovisual;
- Artes plásticas.

No 1.º ciclo do ensino básico, a lecionação das expressões artísticas é parte integrante do currículo e deve ser assegurada pelo docente da turma, podendo este ser coadjuvado por um especialista. Nos 2.º e 3.º ciclos, a educação artística genérica é assegurada por professores especializados em cada uma das áreas, sendo que no 2.º ciclo, a educação artística faz parte do currículo do ensino regular. No 3.º ciclo, a educação artística genérica é da responsabilidade da própria escola relativamente à oferta de disciplinas ou de atividades organizadas em regime de frequência optativa, sob a aprovação do Ministério da Educação.

Perante um quadro legislativo concreto e sustentável, como o que enquadra a educação artística, poderia supor-se que a experiência de atividades artísticas seria uma realidade comum a todos os alunos da escolaridade básica. No entanto, parecem existir algumas lacunas entre o que está preconizado na lei e o que é efetivado. Segundo Silva (2000), o pré-escolar é o período escolar onde orientações curriculares e práticas pedagógicas se articulam melhor, no que concerne às expressões artísticas. Relativamente ao 1.º ciclo do ensino básico, as deficiências no cumprimento do estabelecido pelo Ministério da Educação estão relacionadas com a formação dos docentes e com a subvalorização das expressões artísticas, em detrimento das outras áreas, o que, consequentemente, provocou a redução do número de horas dedicadas às práticas artísticas (cf. Antunes, 1998; Silva, 2000).

A presença das expressões artísticas nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico caracteriza-se por um desequilíbrio, no que diz respeito à oferta das diferentes áreas artística, com efeito, apenas a Educação Visual e a Educação Musical constam como disciplinas obrigatórias no 2.º ciclo. No 3º ciclo, a oferta das opções das expressões artísticas deve ter em conta os interesses e a procura dos alunos por diferentes áreas, de forma a satisfazer as suas necessidades educativas. Neste sentido, tem como objetivo primordial a iniciação e o aprofundamento numa ou mais expressões, sendo que a capacidade de oferta não deveria ter relação direta com o maior número de professores em determinada área, como acontece com Educação Visual ou Musical. Apesar desta oferta parecer ter em conta a vontade expressa dos alunos, não poderá agradar a todos, uma vez que dificilmente uma escola terá condições para disponibilizar todas as áreas referidas. Dessa forma, é estabelecido um número mínimo de alunos para que possam ser lecionadas uma ou mais opções (cf. Silva, 2000). A “probabilidade de institucionalização efetiva, isto é, curricular (mesmo se optativa) de disciplinas artísticas provenientes de espaços menos autonomizados – como, justamente o teatro (mas não apenas: as artes gráficas, o *design*, a dança, e outras), face à música e à chamada educação visual – obriga a ações de ordem normativa e regulamentar cujo ritmo e capacidade de implementação não são simples nem imediatos” (Santos, s. d., em Caldas & Pacheco, 1999: 79). O debate sobre a importância conferida a cada uma das artes não é consensual (cf. Silva, 2000), já que as técnicas, os métodos e os conteúdos que as diferentes expressões utilizam individual ou, preferencialmente em conjunto, são

um instrumento fundamental para o processo educativo. No entanto, a gestão de cargas horárias, as "resistências à partilha do poder" (Santos, s. d., em Caldas, & Pacheco, 1999: 80), as diferentes conceções de arte e educação e a própria formação dos professores contribuem para algum do desfasamento existente entre as atividades artísticas e a escola.

Teatro/Expressão dramática

Entre a oferta das opções artísticas nos 2.º e 3.º ciclos, o Teatro/Expressão Dramática, embora o não faça parte das disciplinas de caráter obrigatório, tem, no entanto, vindo a integrar-se e a consolidar-se como prática destes níveis de ensino. Para esta, ainda débil, institucionalização contribui"(...) o reconhecimento das virtudes pedagógicas da cena. Modernização, escolarização e pedagogia foram três vetores que definiram o capital educativo do teatro, apesar dos inúmeros preconceitos que historicamente o acompanharam "(Oliveira, 2000: 163). Pelas suas características específicas, Read considerou a expressão dramática como"(...) fundamental em todos os estádios da educação. Considero-a mesmo uma das melhores atividades, pois que consegue compreender e coordenar todas as outras formas de educação pela arte" (Read, em Sousa, 2003: 20). Também Courtney realça a importância da "educação dramática" para o desenvolvimento humano, uma vez que "é a base de toda a educação centrada na criança" (Courtney, 2003: 57). Apesar dos benefícios e contributos do teatro/expressão dramática serem reconhecidos, a experiência das atividades dramáticas não está acessível a todos os alunos, pelas mesmas razões que as outras áreas também não estão, tal como anteriormente referido. Como em todas as artes, é ao nível da educação pré-escolar que melhor se cruzam as práticas e as orientações curriculares, no que diz respeito às atividades dramáticas. Já no 1.º ciclo do ensino básico, a "hierarquização" dos saberes e a falta de preparação dos docentes remete as expressões artísticas para momentos pontuais do desenvolvimento curricular e, com grande incidência, associam a prática destas atividades às de épocas festivas, como é caso do Natal, Carnaval ou final de ano letivo (cf. Antunes, 1998).

Formação de professores

Uma outra questão, amplamente debatida e pouco consensual entre quem se debruça sobre o tema da arte e do ensino, tem a ver com o perfil do professor enquanto dinamizador das atividades artísticas. Para Eisner (1997), as qualificações adequadas de quem ensina arte dependem das diferentes perspetivas sobre os objetivos e conteúdos da arte na escola. Nesse sentido, refere três perceções, a que correspondem distintas formações académicas: uma primeira, onde se inserem aqueles que encaram a educação artística como libertação das emoções, autoexpressão e terapia, defende que a formação do professor/dinamizador deve ser um composto de arte e psicologia ou arte-terapia; uma segunda, que se reporta aos que defendem que a função da educação artística é iniciar e desenvolver o gosto e apreciação crítica pelas obras de arte, aposta numa formação do docente em história de arte; finalmente, existem ainda os que advogam que o ensino da arte deve ser encarado como preparação para a atividade artística, que insistem que o ensino deve ser ministrado por um especialista em criação e produção artística.

Também nas atividades dramáticas, a problemática da formação de quem as leciona é uma questão ambígua. Pondo de parte as diferentes terminologias referentes à prática das atividades dramáticas, com a institucionalização da expressão dramática e sua inclusão nos currículos nacionais, assistiu-se a uma crescente preocupação, por parte das instituições que formam para a docência, em dotar os futuros professores de meios para operacionalizar a prática da expressão dramática no decorrer da sua atividade profissional (cf. Guerra, 1991; Nóvoa, 1989). Se, numa primeira fase, a conceção da formação inicial de professores tendia para a formação do professor generalista – no caso do 1.º ciclo –, nos últimos anos tem vindo a acentuar-se a preponderância para a inserção de professores especialistas em coadjuvação com o docente generalista[2], com a finalidade de complementar e reforçar a dinamização das atividades dramáticas. Contudo, a integração destes professores nas escolas é bastante confusa – não existe um quadro específico para a área, o que impossibilita que professores com formação específica se habilitem a um lugar nos concursos nacionais, deixando

2 Programa de Atividades de Enriquecimento Curricular criado pelo Despacho da Ministra da Educação n.º 12.591, de 16 de junho de 2006 – incide sobre o ensino do Inglês, Música e Atividade Física e Desportiva, sendo a Expressão Dramática incluída em "Outras expressões artísticas".

a contratação destes docentes ao critério das escolas. As instituições, que se debatem com falta de verbas, investem no aproveitamento do corpo docente existente na escola, evitando a contratação de mais professores.

Resultados de um estudo

Apesar de estarem amplamente justificados do ponto de vista teórico e preconizados ao nível da legislação, importa conhecer de que forma a Expressão Dramática e o Teatro são implementados na escola. Qual a formação dos professores, de que forma estes concebem, percecionam e perspetivam a sua prática, a fim de, em termos genéricos:

– conhecer as perceções e significados dos professores quanto à sua prática nas atividades de Teatro nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico;

– identificar as principais dificuldades que se levantam em relação a essa mesma prática.

De cariz qualitativo, o estudo incidiu sobre as conceções, perceções e significados dos professores em relação às suas atividades de teatro na escola e pretendeu conhecer o modo como o seu percurso, motivações e experiências se traduzem nas suas práticas e representações das atividades.

Tendo em conta que um estudo desta natureza será sempre uma pequena representação de diferentes vivências, não podendo, portanto, ser representativo de todos os professores de teatro nos 2.º e 3.º ciclos, trata-se, sim, de uma descrição e análise de dados recolhidos através de relatos de alguns professores que têm em comum o teatro como prática letiva.

Devido à impossibilidade de alargar o estudo além do distrito de Coimbra, por questões de dificuldade de acesso e, consequentemente, de tempo, optou-se por, inicialmente, restringir a recolha de dados à cidade de Coimbra. No entanto, devido ao número reduzido de escolas com oferta de atividades dramáticas, foi necessário alargar o perímetro geográfico da recolha. Ainda assim, poucas escolas desenvolvem atividades desta natureza, o que significou uma amostra de nove professores, de sete escolas do distrito, sendo que cinco estão inseridas na malha urbana da cidade e quatro localizadas em concelhos do distrito.

Em suma, a amostra do estudo é constituída por nove professores, todos do género feminino, com formação inicial em duas áreas distintas: humanidades e artes plásticas, sendo que a área de humanidades subdivide-se em três níveis relativamente às variantes do curso de Línguas e Literaturas Modernas[3]. Também foram encontrados elementos que dizem respeito à frequência de ações de formação na área de teatro (cf. quadro 1), ao tempo de serviço na profissão[4] (cf. quadro 2) e ao enquadramento[5] (cf. quadro 3) das atividades dramáticas na escola.

Quadro 1 – Distribuição dos elementos da amostra por participação em ações de formação na área de teatro.

Participação em ações de formação na área de teatro	Sim	Não
	5	4

Quadro 2 – Distribuição dos elementos da amostra por anos de serviço.

Anos de serviço	Início carreira	Meio carreira	Fim carreira
	0	4	5

Quadro 3 – Distribuição dos elementos da amostra por enquadramento das atividades dramáticas na escola onde lecionam.

	N.º de Professores
Clube de Teatro	2
Oficina de Teatro	7
Total	9

Leitura dos resultados

O presente estudo tem como base uma amostra pequena – reflexo da parca oferta desse tipo de atividades nas escolas de Coimbra que desenvolvem atividades desta natureza – não podendo, portanto, ser uma caraterização extensiva e ilustrativa do professor de atividades dramáticas.

No entanto, os testemunhos partilhados pelas docentes

3 Licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas nas seguintes variantes: Português/Francês; Português/Inglês; Inglês/Alemão.

4 Subdividido em três níveis:
Professor em início de carreira (1-10 anos de serviço);
Professor a meio da carreira (11-24 anos de serviço);
Professor em final de carreira (25-40 anos de serviço).

5 Subdivididas em: Clube de Teatro (de caráter voluntário que pode abranger alunos do 5.º ao 9.º ano do ensino básico) e Oficina de Teatro (disciplina curricular opcional do 7.º, 8.º e 9.º ano do ensino básico).

entrevistadas permitiram a recolha de indicadores que possibilitaram o conhecimento e a reflexão sobre o que pensam, o que fazem e o que sentem alguns professores de teatro/expressão dramática.

Atendendo ao estudo realizado, pode concluir-se que ao nível da conceção do processo de ensino-aprendizagem, oito das nove professoras da amostra enquadram as atividades dramáticas numa perspetiva contextualista, uma vez que as justificam como um meio através do qual se desenvolvem diferentes competências, sobretudo sociais e emocionais. O aspeto estético é referido por quatro professoras, que associam a "Oficina de Teatro" à iniciação de uma aprendizagem artística.

Ao longo das descrições orais feitas pelas professoras sobre a prática de atividades dramáticas nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico surgiram indicações de que nem tudo está bem. Na opinião de algumas professoras, o pouco investimento na área justifica-se pela incompreensão da importância destas atividades por parte dos órgãos de gestão da escola. Para outras, apesar da boa vontade, efetivamente, não existe disponibilidade financeira. De acordo com os dados apurados, apenas uma das escolas tinha equipamento de luz e de som, uma máquina de fumo, figurinos, adereços e, inclusivamente, uma pequena sala onde guardavam tudo isto. O investimento, por parte da direção da escola e os ganhos adquiridos em concursos escolares, permitiram equipar o clube de teatro de forma exemplar. O caso desta escola foi a exceção entre todas com as que contactámos. A falta de material e de condições físicas foram pontos comuns aos oito relatos.

No capítulo da formação, embora as opiniões não sejam unânimes, as dificuldades prendem-se com falta de oferta na área. Algumas docentes sentem que precisam de adquirir mais conhecimentos, contudo, em sua opinião, a oferta de ações de formação na área é insuficiente.

Ao contrário de todas as outras professoras, uma das docentes encontrou resistências por parte de alguns alunos que não queriam frequentar a disciplina, o que acabou por se refletir no modo como decorreram as aulas e o processo de trabalho. Para Silva (2000), a diversidade da oferta de opções na área das expressões artísticas deveria ser alargada de modo a satisfazer os interesses e solicitações dos alunos, mas a ausência de meios materiais e humanos diminui o leque de oportunidades de escolha, transformando as opções em limitações. Alguns alunos frequentam a disciplina de "Oficina de Teatro" porque, ou não existem alternativas, ou as que estão disponíveis também não vão ao encontro dos seus interesses.

Relativamente aos comportamentos ou ações, para a maioria das docentes, as planificações das atividades procuram estar de acordo com o que é sugerido pelas orientações curriculares do Ministério da Educação: numa primeira fase com incidência maior nas atividades de Expressão Dramática que, progressivamente, evolui para pequenas dramatizações, culminando no 9.º ano com a preparação de espetáculo de teatro. Contudo, a pressão da comunidade escolar, bem como o crescente número de encontros e mostras de teatro escolar, acaba por influenciar as próprias práticas, impondo aos professores uma apresentação anual do trabalho realizado nas aulas.

A pressão que a própria comunidade escolar efetua, nomeadamente, de quem dirige a escola, é um pouco o reflexo de como se percecionam estas atividades, quanto ao seu reconhecimento e estatuto de entretenimento. Como conclui Antunes (1998) no seu estudo sobre a expressão dramática em escolas do 1.º ciclo, as atividades artísticas são frequentemente remetidas para atividades de épocas festivas, especificamente Natal, Carnaval e final de ano letivo.

Em alguns casos, os alunos também têm a expectativa de mostrar o trabalho desenvolvido. Aliás o próprio nome da disciplina influencia muito essa perspetiva.

O programa da disciplina dá flexibilidade ao professor para organizar a sua metodologia em função do grupo de alunos, o que permite incluir pequenas dramatizações em contexto de sala de aula, para os colegas do outro turno ou mesmo para outra turma do 7.º e no 8.º anos.

Quando existe mais do que um professor na área, as atividades são preparadas, na sua generalidade, em conjunto, tendo como base o que está preconizado no currículo, sendo os textos trabalhados nas dramatizações maioritariamente propostos pelos alunos.

Sem ter que obedecer a um programa e com alunos mais heterogéneos em termos de idade, as atividades dos clubes de teatro permitem uma maior abertura na abordagem de temas e na própria organização dos trabalhos, que passa, muitas vezes, pela adaptação das suas atividades aos eventos pontuais da escola, como refere Oliveira, "a própria escola cede frequentemente a um uso publicitário das suas incursões teatrais, a bem do reconhecimento comunitário" (2003: 166).

As apresentações teatrais, quer no contexto do "Clube de Teatro", quer no contexto da "Oficina de Teatro", são

momentos gratificantes para alunos, professores, mas também para escola. No entanto, o enobrecimento destas atividades é, em alguns casos, momentâneo, circunscrito ao momento das apresentações, uma vez que, no resto do ano letivo não existe investimento na área.

No que concerne à perceção dos resultados, os relatos das experiências das responsáveis pelas atividades dramáticas são pontuados por boas referências e motivações muito fortes que levam algumas destas professoras a preferirem o teatro às disciplinas da sua formação académica e referindo a prática destas atividades como uma aproximação à experiência terapêutica, fazendo esquecer problemas e despoletar capacidades desconhecidas. Algumas docentes acreditam existir uma conexão entre o trabalho de ator e o de professor, sendo que estas atividades são motivo de alegrias e de exaltação de emoções.

O reconhecimento do trabalho enquanto professor da área de teatro influencia as motivações destas docentes. O reconhecimento é feito por alguns pais que o expressam diretamente ao professor, ou, ao próprio conselho executivo da escola e, acima de tudo, através das relações que se estabelecem entre professores e alunos. A partir das palavras das professoras intui-se que o visível desenvolvimento dos alunos e o seu empenho nas atividades dramáticas contribuem para a sensação de objetivo cumprido.

Para algumas, as expectativass em relação a estas práticas relacionam-se com a continuidade dos projetos, a melhoria das condições de trabalho e o reconhecimento das artes como importante meio de formação. No entanto, registámos algum desalento por parte de uma professora, que revelou estar desapontada com a evolução do comportamento geral dos alunos, com a pouca disponibilidade que revelam para tudo, o que lhe provoca cansaço e tristeza, mesmo em relação ao teatro.

De acordo com a totalidade das professoras, o contributo das atividades dramáticas é muito positivo para o desenvolvimento dos alunos, o que se reflete a diferentes níveis. A esse respeito, a palavra mais usada pelas docentes para definir esta relação foi: *desabrochar*. Num momento em que o crescimento e desenvolvimento provocam grandes alterações a nível físico e emocional, o teatro/expressão dramática, através dos seus exercícios, obriga a um maior contacto físico, à descoberta do próprio corpo e dos outros, das suas capacidades físicas, vocais, mas também cognitivas e emocionais. As atividades dramáticas facilitam o desenvolvimento da expressividade oral e corporal, de autoconfiança, de autonomia, ajudam a ultrapassar sentimentos de timidez e insegurança, estimulam a criatividade e a imaginação, proporcionam momentos de aprendizagem interpares, convidam à reflexão e ao desenvolvimento do sentido crítico.

Atendendo ao estudo realizado, concluiu-se que a articulação entre as atividades de teatro/expressão dramática e o ensino básico dos 2.º e 3.º ciclos existe, mas com uma base instável. Contudo, de acordo com as perceções das docentes entrevistadas, parece ser unânime a opinião de que as atividades dramáticas são um contributo para o desenvolvimento harmonioso do aluno, já que existem referências a transformações do ponto de vista disciplinar, emocional e cognitivo. Numa outra valência, poucas vezes referida pelas intervenientes da nossa amostra, as atividades dramáticas proporcionam, muitas vezes, um primeiro contacto com o espetáculo de teatro, com a sala de espetáculos, com a arte dramática.

Em suma, ao enveredar-se pelo binómio escola/atividades dramáticas, analisado com base nas ideias e conceções dos próprios docentes, existiu a intenção de explorar um território rico de "sentidos" — relativamente preterido em detrimento de outras áreas artísticas —, e a vontade de sintetizar instrumentos de orientação e de (re)conhecimento que permitissem obter uma visão crítica mais clara e, a partir dela, perspetivar a sua posição numa realidade mais vasta.

Referências Bibliográficas

Agirre, I. (2005). *Teorías y Prácticas en Educación Artística*. Barcelona: OCTAEDRO/EUB-Universidad Publica de Navarra.

Antunes, C. (1998). *Práticas de expressão dramática no ensino básico – 1.º ciclo: um estudo na cidade de Braga*. Trabalho de síntese apresentado como requisito para as Provas de Aptidão Pedagógica e Capacidade Científica. Braga: Universidade do Minho.

Best, D. (1996). *A Racionalidade do Sentimento. O papel das artes na educação*. Porto: Edições ASA.

Caldas, J. & Pacheco, N. (org.) (1999). *Teatro na Escola, A Nostalgia do Inefável*. Porto: Quinta Parede.

Courtney, R. (2003). *Jogo, Teatro & Pensamento*. São Paulo: Perspetiva.

Dobbs, S. M. (1998). *Learning in and thought art*. Los Angeles: Getty Education Institute for the Arts.

Dorn, C. M. (1994). *Thinking in art: a philosophical approach to art education*. Reston: National Art Education Association.

Efland, A. (1990a). "Art Education in the Twentieth Century: A History of Ideas" em D. Soucy & M. A. Stankiewicz (Ed.), *Framing The Past: Essays on Art Education*. Virginia: The Nacional Art Education Association, Cap. 8, 116-137.

Efland, A. (1990b). *A History of Art Education*. New York: Teachers College Press.

Eisner, E. W. (1997). *Educating Artistic Vision*. [S.l.]: Stantford University.

Figueira, A. P. C. (2001). *Das epistemologias pessoais à epistemologia das práticas educativas: estudo de vivências metodológicas numa amostra de professores dos 3.º Ciclo e do Ensino Secundário, das disciplinas de Matemática, Português e Inglês*, Tese de doutoramento em Psicologia. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Figueira, A. P. C. (2002). "O Palco da Vida: A expressão dramática enquanto instrumento operatório do desenvolvimento das competências sociais" em *Psychologica*, 30, 187-191.

Forquin, J. C. (1982). "Educação Artística – Para Quê?" em L. Porcher (coord.), *Educação Artística: Luxo ou Necessidade?*. São Paulo: Summus Editorial, 25-48.

Fróis, J. P. (coord.) (2000). *Educação Estética e Artística, Abordagens Transdisciplinares*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Gardner, H. (1990). *Art Education and Human Development*. Los Angeles: Getty Center for Education in Arts.

Gardner, H. (1995). *Inteligências Múltiplas: a teoria na prática*. Porto Alegre: Artmed.

Goleman, D. (2003). *Inteligência Emocional*. (12.ª ed.). Lisboa: Temas e Debates.

Guerra, M. (1991). *Activites dramatiques hypotheses pour la formation des enseignants au Portugal*, Tese de mestrado em Estudos Teatrais. Paris: Instituto de Estudos Teatrais da Universidade de Sorbonne – Paris III.

Nóvoa, A. (s.d.). "Para a história da Expressão Dramática em Portugal (1900–1985) em Fragateiro. *Uma aprendizagem da descoberta: expressão dramática na educação* (documento policopiado).

Nóvoa, A. (1989). "A Expressão Dramática e a Formação de Professores" em *Aprender*, 9, 14-17.

Oliveira, F. M. (2003). *Teatralidades: 12 percursos pelo território do espetáculo*. Coimbra: Angelus Novus.

Read, H. (1958). *A Educação Pela Arte*. Lisboa: Edições 70.

Robinson, K. (1982). *The Arts In Schools*. London: Calouste Gulbenkian Foundation.

Rocha. M. (2001). "A arte na educação: mudança de rumo ou movimento pendular?" em *Informar APEVT*, 16, 48-55.

Santos, A. da S. (1999). *Estudos de Psicopedagogia e Arte*. Lisboa: Livros Horizonte.

Siegesmund, R. (1998). "Why Do We Teach Art Today?" em *Studies in Art Education*, 35(3), 197-214.

Silva, A. S. (coord.) (2000). *A educação artística e a promoção das artes, na perspetiva das políticas públicas: relatório do grupo de contacto entre os*

ministérios da Educação e da Cultura, Lisboa: Ministério da Educação.

Sousa, A. (2003a). *Educação pela Arte e Artes na Educação.* (vol. I), Lisboa: Instituto Piaget.

Sousa, A. (2003b). *Educação pela Arte e Artes na Educação*. (vol. II), Lisboa: Instituto Piaget.

Wagner, B. J. (1998). *Educational Drama and Language Arts, What Research Shows*. Portsmouth: Heinemann.

Augusto Boal: Teatro e Romance

Revista Portuguesa
de Educação Artística

Augusto Boal: Theater and Romance

Ademilson Henrique da Cunha
Fundação Educacional de Divinópolis / Universidade do Estado de Minas Gerais
ademilsonhc@ig.com.br

Helena Alvim Ameno
Fundação Educacional de Divinópolis / Universidade do Estado de Minas Gerais
helenareis@uai.com.br

Pedro Pires Bessa
Fundação Educacional de Divinópolis / Universidade do Estado de Minas Gerais
ppbessa@oi.com.br

RESUMO

Augusto Boal propõe a teoria do Teatro do Oprimido a partir de questionamentos sobre os conceitos clássicos de arte — especificamente, o conceito de tragédia — por julgá-los conservadores de um cenário excludente das manifestações populares. Dessa maneira, o autor investiga atividades teatrais de várias épocas, desenvolvendo-lhes a teoria, ampliando-lhes os horizontes. Com isso, elabora a criação de um conjunto de técnicas teatrais com o objetivo de transformar o espectador em espect-ator, levando-o a tomar consciência em sua participação da acção. Esse conjunto de técnicas caracteriza a estética conhecida como Teatro do Oprimido e funciona através de um sistema denominado Sistema Coringa. Pensado, originariamente, para atividades teatrais, o Teatro do Oprimido tem revelado sua importância em outros domínios, tendo em vista que, além de sua eficácia nas atividades educativas, políticas e terapêuticas, o Teatro do Oprimido favorece a composição dos textos literários de Augusto Boal, o que pode ser visto através das didascálias e microdescrições.

Palavras-chave: Teatro do Oprimido; Sistema Coringa; Espectador; Didascálias; Microdescrição.

ABSTRACT

Augusto Boal proposes the theory about the Theater of the Oppressed by questioning the classical concepts of art, specifically those concerning the tragedy, for considering them conservative of scenery which excludes the popular manifestations. In this way, the author investigates the theatrical activities through several epochs, developing their theories, enlarging their horizons. From this, he elaborates a whole of theater techniques aiming at transforming the spectator into spect-actor by bringing him to consciousness and making him to participate of the action. This set of techniques characterizes the aesthetics known as the Theater of the Oppressed and works by means of a system called Coringa System. The Theater of the Oppressed thought, originally, for theater activities has revealed its importance to other fields. Besides its efficiency in education, politics and therapeutics activities, the Theater of the Oppressed favors the composition of Augusto Boal's literary texts, which can be seen through the didascalias and microdescriptions.

Keywords: Theater of the Oppressed; Coringa System; Spectator; Didascalia; Microdescription.

Introdução

Quando se fala de Augusto Boal (1931-2009)[1] torna-se difícil, ou impossível, não mencionar o *Teatro do Oprimido*. A recíproca, também, é verdadeira, pois Augusto Boal e *Teatro do Oprimido* se completam como faces de uma moeda. Houvesse três faces, a terceira presentificaria o Coringa. Contudo, esse se revela, alegoricamente, pelo simples acto de girar a moeda.

Para muitos, o *Teatro do Oprimido* se configura como arma colocada a favor da sociedade subjugada por forças opressoras, uma forma de resistência ao regime totalitário que caracterizou uma época no Brasil. Isso é verdade, mas não é tudo. De teatro de protesto, conceção primeiramente sentida nas propostas teóricas, devido à urgência de um cônscio popular sob um regime autoritário, estético e político, o termo *oprimido*, no processo de transformação que o caracteriza, não se fecha como alguma coisa dogmática. Pelo contrário, propicia uma atitude libertadora, uma vez que "liberta-nos a todos, pois somos todos prisioneiros. Os sentenciados, prisioneiros do espaço; nós, do Tempo. (Boal, 2003: 155).

Em *Teatro do Oprimido*, Boal não aceita como definitiva a conceção aristotélica de tragédia, por percebê-la fundamentada em leis específicas, independentes em relação à Política. Para Aristóteles, poesia (lírica, épica, dramática) e política são disciplinas distintas. Aquela seria imitação pela qual se manifesta o conhecimento e esta, ligada à Ética, seria a investigação a respeito do que deve ser o bem.

Para Boal, arte não é imitação ou pura contemplação da realidade. Em sua conceção, a arte se caracteriza como uma atividade humana de transformação do mundo. É, portanto, uma atividade política. E, através da arte, Boal desconstrói conceitos dominantes e repercute a característica política do teatro. "É necessário transformar" (Boal, 1991: 13). Com esse pensamento, o autor questiona, principalmente, os elementos qualitativos e quantitativos teorizados por Aristóteles na composição dos mitos narrativos. De acordo com Boal, esses elementos funcionam como pilares de um sistema coercitivo, dominador, mantendo o teatro preso e submisso às teorias clássicas até nossos dias.

Segundo Boal, o "Teatro é a primeira invenção humana e é aquela que possibilita e promove todas as outras invenções e todas as outras descobertas" (Boal, 1996: 27). Daí admitir que a vocação teatral exista e permaneça em todos os seres humanos, enquanto a profissão teatral seja opção de poucas pessoas. O autor vai além dessa conceituação ao afirmar que "O ser torna-se humano quando inventa o teatro" (Boal, 1996: 28).

Os textos de Boal podem se agrupar como teoria e ficção, não se esquecendo de que, para o autor, a única ficção que existe é a palavra ficção, conceito encontrado em vários momentos ao longo de sua obra. Entretanto, na tentativa de diferenciar um grupo do outro, a palavra ficção será aqui empregada para relatar as situações nas quais se envolvem seres conhecidos, apenas, através do discurso.

Torna-se oportuno lembrar que a classificação teoria e ficção, em se tratando da obra de Boal, é, de certa forma, modesta, levando-se em conta que, em suas exposições teóricas, o autor se utiliza de situações cujo relato resulta em textos literários: uma história e um discurso.

Colocam-se, no primeiro grupo, as obras relacionadas à teoria e correspondente prática teatral; no segundo grupo, os textos dramáticos, os contos e os romances compõem as obras de ficção. Como Teoria e Prática se classificam, por ordem de publicação, *Teatro do Oprimido*, *Técnicas latino-americanas do teatro popular*, *200 exercícios e jogos para o ator e não-ator com vontade de dizer algo através do teatro*, *Jogos para atores e não-atores*, *Stop: c'est magique!*, *O arco-íris do desejo* e *Teatro Legislativo*. Também por ordem de publicação, consideram-se, como ficção, as seguintes obras: *Milagre no Brasil*, *Crónicas de nuestra América*, *O teatro de Augusto Boal*, *O corsário do rei*, *O suicida com medo da morte*, *Hamlet e o filho do padeiro*, *Aqui ninguém é burro*, *A deliciosa e sangrenta aventura latina de Jane Spitfire* e *O teatro como arte marcial*.

Assim, de *Teatro do Oprimido* a *Teatro como arte marcial*, passando por outras obras situadas no período de 1976 a 2004, o conceito de oprimido desenvolve-se, esclarecendo-se e se impedindo de fossilizar-se como algo acabado, imune ou alheio à vida que o envolve.

1 Augusto Boal, escritor, dramaturgo brasileiro, de reconhecimento internacional, diretor do Teatro de Arena, um dos mais importantes grupos teatrais brasileiros dos anos de 1950 e 1960.

Técnicas teatrais

No teatro, a narrativa é composta de vários elementos significativos: a palavra, os figurinos, os gestos, todas as estruturas cênicas. Com isso, o espectador é desafiado a interpretar os diversos signos presentes na encenação, cabendo a ele articular e mediar este complexo conjunto de signos, interagindo com o mesmo, de maneira a colaborar para a elaboração da história.

Ao absorver a linguagem cénica, o ser humano mergulha no universo teatral, que estimula uma compreensão das várias linguagens propostas em uma montagem, exercitando a capacidade de entender as acções de maneira própria, concebendo a plena noção de conhecimento de mundo.

Assim, constatamos "que a linguagem é intrínseca à própria história, já que o discurso histórico é sempre uma narrativa" (Desgrandes, 2004: 6). Desse modo, observamos que há congruência entre linguagem e história, o que leva o espectador a se tornar autónomo para interpretar, compreender e modificar a acção narrada, à sua maneira, isto é, ele é dotado de liberdade para construir e reconstruir a linguagem de modo a transformar a história.

Logo, o espectador não emite plenos poderes aos atores, não é um ser essencialmente passivo, mas sim um ser que recorre à sua experiência de vida para inseri-la na narrativa da realidade com a qual se depara.

Dessa maneira, compreende-se que o processo teatral, na conceção de alguns autores contemporâneos, busca inserir linguagens que possam dialogar com a realidade em transformação, promovendo interacção entre encenadores e espectadores de maneira a reflectir sobre as situações políticas e sociais apresentadas. Assim, o intuito da acção dramática é o de possibilitar a comunicação entre palco e plateia, provocando a capacidade crítica e interativa de quem assiste ao espetáculo cénico, motivada pela percepção da natureza artística da narrativa. Isso quer dizer que a atividade teatral deve propor a libertação do espectador do envolvimento superficial ou vicário da acção que se desenvolve no palco.

O teatro, então, deve estabelecer um vínculo com o público, que deve exprimir suas inquietações. Isso tem sido uma ocupação dos especialistas, mas, "provavelmente, nenhum teórico contemporâneo explorou as implicações políticas da relação espetáculo-plateia de maneira tão penetrante e original quanto o diretor latino-americano Augusto Boal" (Carlson, 1997: 458).

Boal, em sua teorização do Teatro do Oprimido, através de um conjunto de técnicas teatrais, propõe o plano de conversão do espectador em espect-ator, ou seja, em ator — preocupação maior do teatro do oprimido e razão da criação do sistema coringa — a partir do princípio de que é necessário ao espectador conhecer o próprio corpo, tornando-o livre para que a expressão teatral possa ocorrer: "Podemos mesmo afirmar que a primeira palavra do vocabulário teatral é o corpo humano, principal fonte de som e movimento" (Boal, 1991: 143).

Percebe-se, com isso, que o mundo teatral não quer fornecer o caminho perfeito para o espectador trilhar passivamente, delegando o poder de acção e pensamento para os atores-personagens. Segundo Boal (2008) a acção cénica deve ser libertadora, daí a necessidade de uma "reumanização do teatro", por meio da percepção do espectador.

É interessante observar que as técnicas teatrais propostas para tornar o ser humano sujeito de sua própria acção, afastando-o da posição de objecto da acção, na qual se manteve durante vários séculos de atividades teatrais, servem ao propósito da alfabetização. Isso porque ambos os processos, teatralizar e alfabetizar, têm como objetivo a tomada de consciência do indivíduo. Ao mesmo tempo, a pessoa prepara-se para adquirir a linguagem verbal e a linguagem corporal. Uma leva à outra e ambas levam ao conhecimento da realidade. É o que se pode apreciar na seguinte citação:

> *"(...) o domínio de uma nova linguagem oferece, à pessoa que a domina, uma nova forma de conhecer a realidade. Cada linguagem é absolutamente insubstituível. Todas se completam no mais perfeito e amplo conhecimento do real, isto é, a realidade é mais perfeita e amplamente conhecida através da soma de todas as linguagens capazes de expressá-la".*
>
> (Boal, 1991: 37)

No processo de percepção proposto por Boal, são reconhecidas atividades preparatórias que incentivam as pessoas a se tornarem criativas. Semelhante ao fenómeno que ocorre no processo da alfabetização, a aquisição da linguagem corporal, também, afasta o indivíduo da zona de passividade e o torna apto para dirigir seu destino. As práticas teatrais propostas, assim como as práticas alfabetizadoras, querem libertar os indivíduos da subalternidade na qual vivem

à imagem e semelhança de outras culturas sem participarem efectivamente da sociedade como agentes de sua história.

Uma linguagem não substitui a outra, mas todas se complementam. Esse era o pressuposto do qual partiram os alfabetizadores no Peru, não perdendo de vista o panorama cultural, no qual existe um grande número de línguas e dialectos. Foram estabelecidos, então, os seguintes pontos no processo de alfabetização:

- alfabetizar na língua materna e em castelhano, sem forçar o abandono daquela em benefício deste;
- alfabetizar em todas as linguagens possíveis, especialmente artísticas, como o teatro, a fotografia, os títeres, o cine, o periodismo, etc. (Boal, 1991: 137).

O ensaio *Uma experiência de teatro popular no Peru*, escrito em Buenos Aires, em Dezembro de 1973, relata as experiências realizadas por Boal e Paulo Freire[2], naquele país, durante a campanha de alfabetização de adultos, em Agosto do mesmo ano. Junto com a história da campanha vêm as técnicas desenvolvidas para a aquisição das linguagens verbal e teatral.

Constatamos, assim, que o Teatro do Oprimido de Boal e a Pedagogia do Oprimido de Freire possibilitam reflectir sobre a passividade do espectador no teatro, herança aristotélica, e sobre o alheamento do educando, herança das classes dominantes, no sistema educacional.

Logo, percebemos que o Teatro do Oprimido se destina, de maneira especial, às camadas populares e seu objetivo é democratizar o teatro. No entanto, para que isso realmente ocorra, torna-se viável a apresentação de situações reais, em que o "oprimido" se utilize da representação cénica para se expressar de modo consciente, ocorrendo a interacção entre ator e espetador.

A relevância da questão social levantada por Boal é salientada por Iná Camargo Costa, ao comentar sobre o espetáculo *Revolução na América do Sul*[3]:

> *"Boal ilustra, com os traços sumários da caricatura, em cenas que seguem um ritmo alucinado, o raciocínio ainda hoje corrente sobre a relação entre salário e preço, velho conhecido dos leitores de 'Salário, preço e lucro', em que Marx refuta justamente essa tese, em sua época defendida por respeitável corrente sindical inglesa e aqui representada segundo o ponto de vista dos que dela se beneficiam. Na cena de Boal vemos a credulidade irônica de José à medida que os aumentos são justificados pelos coadjuvantes do processo econômico até que seu Patrão aparece para explicar por que ele foi despedido"*
>
> (Costa, 1996: 77)

O teatro, então, surge como um mecanismo que actua na transformação da vida quotidiana das pessoas, uma vez que a arte se comunica com a sociedade no intuito de viabilizar a possibilidade de enxergar o mundo de maneira crítica, tornando os indivíduos actuantes e essenciais no seu espaço social.

Com isso, percebe-se a importância do teatro para estimular uma consciência cidadã, tendo em vista que o Teatro do Oprimido pode apresentar meios de colaborar com o espectador no seu processo de busca para se tornar um protagonista da acção, estimulando-o a estender essa prática teatral para a vida real.

Dessa forma, além da desvinculação ator/personagem — qualquer ator pode representar qualquer personagem —, de uma perspetiva narrativa unitária, em que o ponto de vista é assumido ideologicamente pelo grupo que realiza a apresentação, e da utilização da música como elemento de ligação, a teoria de Boal torna-se expressiva pela utilização do Coringa[4], uma personagem omnisciente que altera, refaz, inverte a cena e alerta os espectadores quanto aos acontecimentos significativos.

Carlson situa o Sistema Coringa nos seguintes termos:

> *"A experiência mais amplamente desenvolvida no Teatro de Arena de São Paulo, de Boal, é o sistema do 'Coringa', que procura demonstrar a liberdade do indivíduo 'dentro das linhas estritas da análise social'. O sistema mistura realidade e fantasia, empatia e distanciamento, detalhes e abstração; tenta apresentar ao mesmo tempo uma peça e sua análise. A chave é o 'Coringa', figura situada entre a peça e a plateia que comenta, orienta, cria e quebra a ilusão. Age de modo oposto ao protagonista, instando o público a ver a peça com olhos críticos, em vez de tentar mergulhar emocionalmente nela"*
>
> (Carlson, 1997: 459)

Assim, podemos notar que Boal sistematiza o processo de conscientização em quatro etapas, das quais, podem-se dizer, as três primeiras sugerem atividades preparatórias para a aquisição de um novo discurso, ou seja, as variadas técnicas dramáticas que possibilitarão ao espectador a aquisição do discurso teatral.

2 Paulo Freire, educador brasileiro, trabalhou intensamente nas campanhas nacionais de alfabetização de adultos, desenvolvendo técnicas que se caracterizavam em conscientizar as pessoas sobre as questões sociais.

3 Peça dirigida por José Renato, estreada em 1961. Nesta época, Boal já era considerado um dos grandes dramaturgos brasileiros.

4 O Sistema Coringa foi desenvolvido por Boal na década de 1960, na época do Teatro de Arena de São Paulo. Com esse modelo, permite-se a montagem de qualquer peça com elencos reduzidos, instigando sempre uma atitude crítica.

As referidas etapas podem-se resumir da seguinte forma, especificamente: na primeira, encontram-se exercícios que levam ao conhecimento do corpo; na segunda, são apresentadas atividades objetivando tornar o corpo expressivo; na terceira, inicia-se a prática do teatro "como linguagem viva e presente, e não como algo acabado" (Boal, 1991: 143), prática que ocorre em graus diferentes, ou seja, dramaturgia simultânea, *teatro-imagem* e *teatro-debate*. O discurso teatral se manifesta na quarta etapa[5]. Essas práticas incentivam o espectador a intervir na cena.

As etapas mencionadas como atividades que conduzem o espectador à aquisição do discurso teatral não se configuram como *teatro-espetáculo*, mas apenas como formas ou experiências de *teatro-ensaio*.

As técnicas dramaturgia simultânea, *teatro-imagem* e *teatro-debate* e suas variantes, originariamente exercícios, incorporam, posteriormente, a produção literária de Boal, seja como técnicas de distanciamento ou componentes textuais. Tomem-se como exemplos os textos dramáticos *Torquemada*, *O corsário* e os romances *O suicida* e *Jane Spitfire*.

Nessas obras, bem como em outras, essas técnicas têm um efeito interessante, como elementos provocadores de *carnavalização* (em termos bakhtinianos[6]), constatando uma modificação da zona valorativo-temporal de construção da imagem artística. As lendas e os mitos do passado ganham nova dimensão e são tratados, criticamente, através da experiência e da fantasia. Surge uma narrativa, na qual a relação estreita entre o sério e o cómico, entre a prosa e o verso, dá um novo tratamento ao discurso literário.

Teatro e romance

Por questões metodológicas, os textos de Boal foram agrupados neste trabalho como teoria e ficção, apesar da dificuldade de se estabelecerem fronteiras entre esses géneros na escrita do autor. O leitor percebe que teoria e ficção se dispersam ou se entrelaçam ao longo de vários textos. Entre eles, encontram-se peças teatrais, contos e romances. Existem, ainda, os textos memorialísticos e as palestras feitas pelo autor, na Câmara Municipal da cidade do Rio de Janeiro, em prosseguimento à narrativa de ficção.

De início, o leitor toma conhecimento da importância do texto dramático em sua obra. Atribui-se a esse fato a natureza política do Teatro do Oprimido. O texto dramático chega a sua composição a partir do uso das técnicas criadas para as atividades teatrais, as quais propõem realizar o processo de percepção, transformando o espectador em sujeito da acção. Elaborado sob essa forma, espera-se que o texto dramático favoreça a análise da situação apresentada, dentro do próprio espetáculo e em sua leitura, em particular. As técnicas teatrais são reconhecidas como elementos composicionais dos textos e se encontram enraizadas na produção literária do autor.

Torna-se claro, desse modo, que a teoria e as práticas do *Teatro do Oprimido* não favorecem a improvisação e a casualidade. Pelo contrário, a presença delas configura o texto dramático como uma composição literária, conscientemente elaborada e fundamental para o espetáculo.

Não se trata, aqui, de assegurar ao texto dramático o estatuto de objecto de estudo pertinente à filologia, na qual todo o excedente que ocorresse em uma encenação seria considerado de natureza retórica. Trata-se de estabelecer uma ligação entre o texto e sua encenação. Em ambas as situações (filologia e encenação) percebe-se que o texto dramático, no *Teatro do Oprimido*, lança sua existência no teatro brasileiro, justificando sua génese, seu espaço, sua temporalidade, sua ideologia e sua estética.

Outro mérito que se atribui a Boal refere-se ao fato de que, ao incorporar os aspectos teóricos do *Teatro do Oprimido*, o texto dramático constata a existência de outra vertente de sua obra. As práticas teatrais propostas e desenvolvidas através das experiências realizadas no Brasil e no exterior, em favor da educação, da política e da terapia, ganham espaço na literatura, como componentes textuais. Essa é a nova vertente que se reconhece nos textos dramáticos.

A existência do sistema coringa caracterizada pela fragmentação ou decupagem, resultante da presença das técnicas e práticas teatrais, contribui para que o texto se projecte além da leitura e da encenação. Sua estrutura assim configurada aproxima-o do romance. Essa aproximação, primeiramente, ocorre com a prosa do autor, nas situações em que orienta o desenvolvimento da acção nas cenas, seja no texto dramático ou no texto romanesco. As referidas situações são denominadas didascálias e microdescrições, respetivamente.

As didascálias, praticamente ausentes no teatro antigo, quando se imagina que o próprio autor — o didascalo — conduzisse, pessoalmente, a encenação, caracterizam-se,

5 As etapas e técnicas dramáticas se encontram desenvolvidas nas obras de Augusto Boal.

6 Este termo refere-se a Mikhail Mikhailovich Bakhtin (1895-1975), um linguista russo.

formalmente, em alguns textos, pela ausência da forma verbal, a qual se subtende ser a forma do tempo presente. Aparecem em textos teatrais de várias épocas e ganham consistência nas peças de Boal.

Nelas, as didascálias, além de orientar e organizar a cena e o ambiente, funcionam, também, como espaços de reflexão e ensinamentos do autor. Levando em conta as sugestões de Bertold Brecht[7] (Brecht, 1967: 163), quanto à possibilidade de se utilizarem outros tempos verbais nas didascálias, narrando-as no palco, percebe-se que a diferença entre as didascálias e as microdescrições (Uspênski)[8], na obra de Boal, é quase nula, pois não há muita diferença entre a prosa do autor, no texto dramático e no romance.

No entanto, percebe-se que a passagem de uma para a outra deixa clara a posição ou o ponto de observação do autor. Na didascália, o autor se coloca fora da acção; na microdescrição, actuando como personagem-narrador, o autor ocupa uma posição dentro da narrativa. Essa alternância de posições estabelece as "molduras" (Uspênski), as quais sinalizam a passagem do mundo real para o mundo representado, através da transferência de um ponto de vista externo para um ponto de vista interno ou vice-versa.

As molduras alteram o espaço artístico, expandindo-lhe as fronteiras sem, contudo, transgredi-las ou ultrapassá-las. Em alguns casos, as molduras são construídas de modo a inserir uma história dentro de outra história. Isso não é estranho a Boal. A decupagem resulta desse processo. Pode ser encontrada em vários textos do autor. Na peça *Lua pequena*, por exemplo, com a introdução da *Toada de Manuel Rodriguez* de autoria de Pablo Neruda[9], houve a expansão do espaço artístico, no caso, o texto de Boal, que é uma peça teatral. Introduziram-se várias histórias contidas na toada. Entretanto, mantiveram-se as fronteiras do texto que continuou sendo uma peça teatral. A expansão do texto, consequentemente, do tempo e do espaço, torna-se característica nos textos literários do autor.

Nos textos dramáticos, as molduras são introduzidas com os títulos das partes ou dos quadros ou dos actos. Nos romances, as molduras ocorrem nos títulos dos capítulos e das partes que os compõem. Ocorrem, também, como formas de encerramento dos textos. Isso pode ser apreciado no final de *Histórias de Nuestra América*, por exemplo. As cenas finais da terceira parte em *O corsário do rei*, intitulada "O Leito de Morte", oferecem uma moldura de encerramento na qual ocorre a mudança do ponto de vista e a transformação do personagem ao mesmo tempo:

> *"(Os bêbados açulam Duguay Trouin que se levanta na cama e canta, enquanto arranca a cabeleira careca, a máscara de rugas e o camisolão; aparece um jovem belíssimo e elegante)"*
>
> (Boal, 1985: 40)

Os títulos podem ser compreendidos como textos introdutórios de representação externa ou emoldurante. Funcionam como enquadrantes periféricos de outras molduras. Como pode ser observado, a linguagem dramática e a linguagem romanesca de Boal contêm ou abrigam uma pluralidade de discursos.

Conceitua-se como microdescrição um trecho menor, às vezes, miúdo, isolado da narrativa, relativamente independente, que se organiza em uma composição específica, possuindo suas próprias molduras. Uma obra pode dissociar-se em várias microdescrições. As molduras nas microdescrições se presentificam por meio de recursos, tais como, pontuação gráfica, introdução das formas pronominais da primeira e da segunda pessoa, uso de línguas estrangeiras, em alguns casos, com a tradução, e emprego de letras maiúsculas em todas as palavras da oração inicial, nas partes segmentadas, redurso esse predominante no romance *Jane Spitfire*.

Vê-se que as molduras abrem perspetivas no texto e o redimensionam com a criação do espaço estético em suas propriedades gnosiológicas peculiares[10]. Isso favorece a representação dentro da representação no teatro e a narrativa dentro da narrativa na literatura.

Torna-se possível, através das propriedades do espaço estético, constatar a projecção do teatro no romance de Boal. A esse respeito, na posição de Uspênski, autor já mencionado, as molduras favorecem a possibilidade de se confirmar a referida projecção em diferentes formas de arte:

> *"Pode ser que justamente o teatro, com a combinação que lhe é característica de atores e cenário (que configuram o fundo da ação, apresentando-se como uma representação dentro de outra), tenha exercido, até certo ponto, uma influência na literatura e nas artes plásticas, condicionando os fenômenos de que tratamos"*
>
> (Schnaiderman, 1979: 208)

7 Bertold Brecht foi um dos grandes representantes da dramaturgia no século XX. Seus trabalhos artísticos e teóricos influenciaram profundamente o teatro contemporâneo.

8 B. A. Uspênski, autor russo, Schaniderman, 1979: 163-218. "Elementos estruturais comuns às diferentes formas de arte, princípios quais de organização da obra em pintura e literatura".

9 Pablo Neruda, poeta chileno, foi um dos mais importantes escritores da língua castelhana no século XX.

10 Ver espaço estético em *O arco-íris do desejo*, obra citada.

Conclusão

A discussão apresentada neste texto tenta esclarecer que o *Teatro do Oprimido*, como um conjunto de técnicas teatrais, desenvolve conceitos estéticos, ampliando os horizontes nos quais as manifestações artísticas podem ser apreciadas. As referidas técnicas e suas variantes, como toda proposta artística que surge, não vêm sozinhas, isoladas dos momentos que as antecederam na História. Elas chegam para atender aos apelos da sociedade.

Não é novidade o fato de que as novas descobertas não eliminam as velhas teorias. Com relação às técnicas teatrais do *Teatro do Oprimido*, observam-se outras influências, além daquelas específicas para o teatro. É notória sua eficácia em outras produções nas campanhas de alfabetização, nas atividades nacionais de conscientização política ou nas atividades terapêuticas, as técnicas teatrais têm revelado a importância do teatro nas relações humanas.

E não param por aí. Como toda teoria, o *Teatro do Oprimido* continua em evolução, apontando novas áreas de aplicação, abrindo outras vertentes. Agora, na literatura, uma vez que elas beneficiam a composição dos textos dramático e romanesco de Boal. Pode-se pensar que o teatro sai do palco e entra na literatura, caso se admita que, em algum momento, o teatro esteve fora da literatura — o que não é o caso.

A questão é que, como se pode apreciar, as técnicas teatrais, ao mesmo tempo em que aproximam os textos, introduzem neles características do romance polifónico, teorizado por Mikhail Bakhtin. O que se faz concluir que as raízes do romance de Boal se encontram em sua obra teórica e dramática. Esse é um momento importante para os estudos literários brasileiros.

Torna-se evidente, portanto, que não é justo pensar no *Teatro do Oprimido* como algo monolítico/ monológico, fossilizado, limitado no tempo e no espaço, como uma atividade de protesto contra regimes autoritários, político e estético. Pelo contrário, o *Teatro do Oprimido* demonstra que o domínio das atividades artísticas é mais complexo e abrangente do que aquilo que se propõe ao criá-lo.

Apontar outras áreas desse domínio foi a proposta desse artigo. Evidentemente, a questão fica em aberto, considerando que nada é conclusivo e definitivo neste mundo, pois tudo está sujeito a evoluções e mudanças.

Referências Bibliográficas

Bakhtin, M. (1992). *Estética da criação verbal*. (M. E. G. G. Pereira, Trans.). São Paulo: Martins Fontes.

Bakhtin, M. (1993). *Questões de literatura e de estética*. (A. F. Bernardini, Trans.). São Paulo: Martins Fontes.

Boal, A. (1980). *200 exercícios e jogos para o ator e o não-ator com vontade de dizer algo através do teatro*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Boal, A. (1996). *Aqui ninguém é burro!*. Rio de Janeiro: Revan.

Boal, A. (1997). *Crônicas de nuestra América*. Rio de Janeiro: Editora Codecri.

Boal, A. (2000). *Hamlet e o filho do padeiro*. Rio de Janeiro: Record.

Boal, A. (1998). *Jogos para atores e não-atores*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Boal, A. (1979). *Milagre no Brasil*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Boal, A. (1996). *O arco-íris do desejo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Boal, A. (1985). *O corsário do rei*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Boal, A. (1992). *O suicida com medo da morte*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Boal, A. (2003). *O teatro como arte marcial*. Rio de Janeiro: Garamond.

Boal, A. (1980). *Stop: c'est magique!*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Boal, A. (1990). *Teatro de Augusto Boal*. São Paulo: Editora Hucitec.

Boal, A. (1980). *Teatro do oprimido e outras poéticas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Boal, A. (1991). *Teatro do oprimido e outras poéticas.* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Boal, A. (2008). *Teatro do oprimido e outras poéticas políticas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Boal, A. (1968). *Teatro e realidade brasileira*. Documentário. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Boal, A. (1996). *Teatro legislativo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Boal, A. (1979). *Técnicas latino-americanas de teatro popular*. São Paulo: Hucitec.

Brecht, B. (1967). *Estudos sobre teatro*. (F. P. Brandão, Trans.). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Carlson, M. (1997). *Teorias do teatro: estudo histórico-crítico, dos gregos à atualidade*. (G. C. C. Souza, Trans.). São Paulo: Fundação Editora da UNESP.

Costa, I. C. (1996). *A hora do teatro épico no Brasil*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Desgranges, F. (2004). "Quando teatro e educação ocupam o mesmo lugar no espaço". São Paulo: SEESP, (Consultado em 25 de Julho de 2009) http://www.educacao.sp.gov.br/Boa_Noticia/Flavio.htm

Schnaiderman, B. (1979). *Semiótica russa*. São Paulo: Perspetiva.

História da Literatura Infanto-Juvenil na Madeira: Os Primeiros Passos de uma Investigação

Revista Portuguesa
de Educação Artística

The History of Children's Literature in Madeira: The First Steps of an Investigation

Leonor Martins Coelho
Universidade da Madeira
Centro de Estudos Comparatistas –
Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa
leomc@uma.pt

Thierry Proença dos Santos
Universidade da Madeira
Centro de Tradições Populares Portuguesas –
Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa
thierry@uma.pt

RESUMO

Com esta comunicação pretendemos dar conta do projeto que temos em curso: a elaboração de uma monografia sobre a Literatura Infanto-juvenil na Ilha da Madeira. Após algumas considerações em torno da problemática da literatura de potencial recepção infanto-juvenil, entendida por nós no seu conceito mais amplo, abrangendo a tradição oral, contos populares e a literatura escolar, o tema em foco aplicado ao meio insular será perspetivado neste estudo à luz dos seguintes enquadramentos: "do séc. XIX ao séc. XXI" e "Livros e autores de uma literatura infanto-juvenil em movimento", apresentando assim o panorama de crescimento e afirmação desse campo literário na Madeira.

Palavras-chave: Literatura Infanto-juvenil; Literatura Oral Tradicional; Ilha da Madeira; Campo Literário; Imprensa Regional; Projetos Educativos.

ABSTRACT

The aim of this paper is to make our current project known: a monograph about children's literature on the island of Madeira. After some considerations centered on the problem of the potential reception of youth literature, in its broader concept, including oral traditions, popular tales and educational literature, the topic applied to the island is put into perspective in light of the following framework: "from the 19th century to the 21st century" and "books and authors of a children's literature in movement", thus presenting the overview of the growth and assertion of this literary field in Madeira.

Keywords: Children's Literature; Oral Tradition Literature; Madeira Island; Literary Field; Regional Press; Educational Projects.

Introdução

O aparecimento da Literatura Infantil em Portugal tem características próprias. Surgiu no séc. XIX não somente com a finalidade de distrair as crianças, mas, provavelmente, com o objetivo de contribuir para a sua formação intelectual, cívica e moral: é o caso do tratado *Da Educação* (1829), de Garrett e das primeiras criações literárias concebidas especificamente "para as crianças" pela Geração de 70 (Guerra Junqueiro, Adolfo Coelho, Antero de Quental, etc.). Nesse período, a leitura é considerada uma componente de formação indispensável e, a julgar pelos guias e tratados de educação que foram sendo traduzidos ou produzidos, a tónica parece incidir em questões relativas à formação moral e religiosa da infância e da adolescência. O objetivo consiste ainda em formular um ideal de homem adulto, que se pretendia ver cumprido logo nos primeiros anos de formação[1].

Na Madeira, apesar do esforço crescente em implementar na ilha uma rede escolar, quer oficial, quer municipal, quer particular, por parte das autoridades[2], sobretudo a partir da Revolução Liberal, o ensino atrairá pouco público, porque a população opta sobretudo pelos trabalhos agrícolas e artesanais. Para convencer os mais humildes a deixarem os filhos frequentarem a escola, os mais bem sucedidos terão sido os beneméritos ou líderes espirituais, como o negociante inglês Joseph Phelps (escola Lancasteriana, 1819), o médico escocês Robert Kalley (a sua acção teve início na Ilha a partir de 1838 e foi travada em 1846) e a Irmã Mary Jane Wilson (em 1881, cria um centro de amparo a crianças pobres e órfãs e acaba expulsa com a implantação da República). Ainda assim, as juntas de paróquias também desenvolveram um esforço meritório no ensino da leitura e da escrita. As crianças aprendiam a ler em suportes que as próprias traziam para a escola: seriam provavelmente livros religiosos, almanaques, actos notariais ou manuscritos.

Daí para a frente, os vultos mais esclarecidos preocuparam-se com a necessidade de criar condições para inverter a situação até então verificada. Em torno do cónego Alfredo César de Oliveira (1840-1908), o fundador do *Diário de Notícias* (1876), várias vozes procurarão alimentar o debate público em torno das questões do Ensino e da Pedagogia na Ilha da Madeira[3].

Do séc. XIX ao séc. XX

Nesse mesmo período, personalidades ligadas ao meio insular investem na escrita de textos com vocação para formar intelectual e moralmente crianças ou jovens. À semelhança do que se pratica no continente, difundem mensagens da Bíblia[4], recolhas da tradição oral, folhetins com apólogos que tanto podem interessar adultos como jovens, textos traduzidos de contos tradicionais europeus, manuais para o ensino (com intenções doutrinal e enciclopedista) e, finalmente, as primeiras narrativas escritas para crianças, tendencialmente instrutivas e morais.

Paralelamente à redescoberta romântica dos romanceiros, o movimento em prol de uma literatura para crianças enriquece-se, marcando a entrada decisiva do maravilhoso na narrativa infantil. As histórias de encantar ou de assombrar, que se esgotavam, por tradição, na oralidade, vão finalmente beneficiar do suporte da letra impressa. Em 1880, Álvaro Rodrigues de Azevedo (1825-1898) publica no Funchal o *Romanceiro do Archipelago da Madeira*. Parte da obra é dedicada aos mais novos e integra "contos de fadas", "contos alegóricos", "contos de meninos", "lengas-lengas" (sic), "perlengas infantis" e "jogos pueris".

Na imprensa regional de meados do séc. XIX, divulgam-se nos folhetins, charadas, adivinhações, crónica da semana e, sobretudo, apólogos: apesar da inverosimilhança, visto os protagonistas serem animais ou objectos falantes, a exemplaridade das situações torna-os convincentes pelas suas lições de moral. Este fabulário tem como fim elevados princípios com alcance moralizante e didático[5]. A par

1 Este parágrafo assenta na informação contida nos seguintes artigos: Maria Teresa Cortez, "Os Contos Morais na Literatura Portuguesa para a infância (1774-1877)" em *Estudos de Tradução em Portugal – Novos Contributos para a História da Literatura Portuguesa*, Universidade Católica Editora, 2001, pp. 168-170; Jorge Almeida e Pinho, "A Literatura Infantil de Carácter Didático" em *Génesis*, Revista Científica do ISAI, 2003, n.º 3, pp. 72-73.

2 Relata Álvaro Rodrigues de Azevedo que, em 1843, numa circular enviada aos Administradores do Concelho, eram referidas as "avultadíssimas somas" que o Estado e as Câmaras despendiam com a manutenção das escolas para que estas estivessem "vazias e abandonadas", salientando ainda a existência de uma multa para os casos em que os pais não facilitassem às crianças a frequência à Escola, pelo menos até à conclusão do 1.º grau de instrução primária. Respeitando os "direitos domésticos" pedia-se que as crianças frequentassem as escolas em horas de suspensão do trabalho (*Ibidem*, vol. 2 "Aos administradores do Concelho, 4.ª repartição – L 3.º n.º 1165 – circular"). Em Agosto de 1849 existiam dezasseis Escolas de ensino primário na ilha, frequentadas por 1176 alunos de ambos os sexos (*Ibidem*, vol. 3. Há referência a um louvor de Sua Majestade a Rainha ao Conselheiro Governador Civil do Funchal, em ofício de 22 de Agosto de 1849, pela manutenção de 16 Escolas). Citado por Paula Freitas em *O Falar de S. Vicente*, 1994, pp. 17-18.

3 Quer parecer-nos que a maioria das vozes que fazem eco deste tema pertence ao "Grémio Literário e Recreativo do Funchal", fundado em 1871.

4 Note-se que a primeira revista criada para o público infantil em Portugal, *O Amigo da Infância*, editada no Porto a partir de 1873, era especialmente dedicada à divulgação bíblica.

5 V. a esse respeito dois artigos de João David Pinto Correia: "Os géneros da literatura oral tradicional: contributo para a sua classificação" (em *Revista Internacional de Língua Portuguesa*, n.º 9, Julho 1993, pp. 63-69) e "A literatura oral tradicional e o seu público infantil", (em *Anais – Revista de Letras*, vol. 9, n.º 1, Setembro 1999, pp. 57-72).

desta produção local, a imprensa alimenta-se também de adaptações ou imitações do Inglês ou do Francês. A primeira tradução de um conto de Andersen na imprensa portuguesa, "A mais Bela Rosa do Mundo", terá sido publicada no Funchal, em 1866, no periódico *A Flor do Oceano* (1860-1867). No último quartel do séc. XIX, a imprensa regional divulga no espaço reservado aos folhetins contos de autores como Mark Twain e Alphonse Daudet ou prosa de Alice Pestana (pseud., Caiel) e de Maria Amália Vaz de Carvalho. É, assim, difícil definir uma fronteira nítida entre as rubricas e os textos que os adultos lêem e aqueles que cativam igualmente as crianças.

Outras personalidades, com um pé na Ilha e outro no Continente, vão investir na literatura didática, dando a lume manuais recomendados para o Ensino. Em 1862, a Viscondessa das Nogueiras, D. Matilde Isabel de Santana e Vasconcelos Moniz de Bettencourt (1805-1888), publica, em Lisboa, *Diálogos entre uma Avó e sua Neta*. O livro abre com um prólogo redigido na Madeira, a 17 de Julho de 1858, e divide-se em trinta e três tardes. Cada tarde corresponde a um diálogo sobre uma dada matéria (pp. 7-94). Inclui ainda uma gramática portuguesa (pp. 95-131) e não exibe nenhuma estampa. Nesta monografia, cabe à autora o tradicional papel de transmitir os conceitos que uma menina bem-nascida deve defender sobre a pátria e, em particular, sobre a religião. Verifica-se a presença de um discurso doutrinário, fazendo dos diálogos pretexto para a valorização de princípios cristãos, bem como, noutras páginas, de heróis ou episódios nacionais. Esta obra didática mereceu ser aprovada pelo Conselho Superior de Instrução Pública para uso das escolas oficiais.

Em 1874, no Funchal, sai do prelo a *Selecta de Poesias Infantis (Livros para a eschola primária I)*, compilada e anotada pelo pedagogo continental Henrique Augusto da Cunha Sousa Freire (1842-1908), com a chancela do negociante residente na Ilha, Abraham Ádida. Constam desta selecta quatro poetas madeirenses: João César Coutinho Gorjão[6], Francisco de Andrade (1806-1881), Francisco Vieira (1849-1889) e António Policarpo dos Passos e Sousa (1836-1875). Segundo Margarida Macedo da Silva, a selecta terá sido adoptada a partir de 1876 "em diversos collegios da Madeira e Continente do Reino", conforme anúncio patente no *Diário de Notícias* de 19 de Outubro de 1876[7]. A julgar pelo número de edições (pelo menos cinco), a selecta teve grande receptividade no país. No prefácio da primeira edição, o autor aponta os seus dois objetivos: "despertar o gosto pela poesia" e contrapor a *Os Lusíadas* — o então "livro usado para ler verso nas aulas" — textos mais adequados à capacidade cognitiva de alunos do Ensino Primário[8].

Outros autores ligados ao Ensino seguem-lhes o encalço: Alexandre José Sarsfield (1856-1926), que dirigiu a *Revista de Educação e Ensino: publicação mensal illustrada*[9] deixa o livro intitulado *Leitura para Meus Filhos*[10], de cujos exemplares se desconhece o paradeiro. O poeta e publicista madeirense, António Feliciano Rodrigues (1870-1925), lança, em 1885, o poemeto *A Escola*, elogiando a acção da mesma no combate ao analfabetismo e, em 1910, dá a lume *Versos para meus Filhos*. Depreende-se que estes autores acreditavam na missão educativa da literatura e do livro.

Assim, até inícios do séc. XX, os criadores madeirenses — ou ligados à Madeira — de literatura destinada aos mais jovens tendiam a incutir preceitos e a transmitir valores, tendo como autores, essencialmente, professores e pedagogos.

A partir do último quartel do séc. XIX, a percepção de que a narrativa pode exercer um certo fascínio nos mais jovens vai transformá-la num veículo privilegiado de transmissão de determinados valores: os estereótipos da identidade sexual, as atitudes que se impõem face à maldade e à má-criação, o sentido do dever e da responsabilidade das famílias ilustres ou, ainda, a inquestionável defesa dos princípios católicos. Alguns autores começam a apostar no prazer das crianças, procurando que estas se identifiquem com os heróis da história e tomem consciência da perversidade da sua imaginação.

É o que se verifica em duas narrativas do livro *Madeira — Oferendas*, publicado em Lisboa, em 1884, da autoria de Mariana Xavier da Silva[11]. A primeira, intitulada "Conto Infantil"[12], traduz a vida quotidiana e a alma do meio rural ilhéu, numa expressão comovente, encenando duas irmãs, uma bondosa e a outra maldosa, que tanto maltrata animais como recorre à mentira; a segunda, de título expressivo "Tão

6 Segundo M.ª Margarida Macedo Silva, que cita Luís Marino (em *Musa Insular*, 1959), este autor terá falecido no último quartel do séc. XX (V. "A Primeira Selecta de Poesias Infantis Foi Editada na Madeira", em *Literatura Infanto-Juvenil*, Funchal, edição do autor, 2001).

7 V. M.ª Margarida Macedo Silva, "A Primeira Selecta de Poesias Infantis Foi Editada na Madeira", em *Literatura Infanto-Juvenil*, Funchal, edição do autor, 2001, p. 11.

8 Verificamos esta informação tirada da monografia *Literatura Infanto-Juvenil*, de Maria Margarida Macedo Silva. Só não foi possível consultar a primeira edição.

9 Revista editada em Leça da Palmeira, "Bibliotheca de Obras Uteis e Illustradas", 1886-1900.

10 *Leitura para os Meus Filhos*, Alexandre Sarsfield, Porto, Casa Editora Alcino Aranha & C.ª, s.d., 272 pp.

11 Há registo de que Mariana Xavier da Silva terá estanciado na Ilha entre 1872 e 1881.

12 O conto insere-se na parte "Narrativas Madeirenses — À menina D. Isilda Bela de Mesquita Spranger", pp. 73-78.

Pequenina!..."[13], exalta a coragem de uma menina de boas famílias de dez anos que resgata a irmã recém-nascida de um clamoroso incêndio. Ambas as histórias, destinadas a meninas como indicam as respetivas dedicatórias, tendem a ser "edificantes", reforçando, por um lado, o conhecimento e os valores instituídos, por outro, a rejeição da fantasia e da magia.

Em 1922, Maria Francisca Teresa[14], pseudónimo de Laura Veridiana de Castro e Almeida Soares (1870-1964), publica o portentoso volume de 353 páginas, *Em Casa da Avó, na Ilha da Madeira*.

Figura 1 – Capa de *Em casa da avó na Ilha da Madeira*, Lisboa (1923).

Trata-se de uma narrativa concebida como um texto dramático, assente na estrutura em diálogos. Desde o "retrato curioso do Funchal de 1900" aos "preconceitos reveladores de atraso ou característicos da mentalidade da época", passando pela "profunda influência e o domínio dos ingleses na Ilha", o livro apresenta múltiplas facetas. No que diz respeito à transmissão do conhecimento e à imagem do mundo da infância, notámos que, contrariamente ao livro da Viscondessa das Nogueiras, o discurso desta ficção investe mais no estudo do Meio e nas regras de etiqueta do que na apologia da doutrina católica e da História de Portugal. Ficamos ainda a saber que nas boas famílias de Lisboa, por volta de 1900, se lia a história de "Robinson Crusoé" às crianças e que uma das atividades lúdicas oferecida às mesmas era pintar livros, nomeadamente bandeiras de países. Quanto aos divertimentos, as meninas brincam com bonecas, os rapazes entretêm-se com o jogo da berlinda, o diavolo (que consiste em fazer equilibrar o pião, sendo jogado habitualmente num canto do jardim), o jogo do Gigante e o jogo do ferrolhinho. Quando é permitido as crianças de ambos os sexos estarem juntas, divertem-se com jogos de sociedade, tais como charadas figuradas e loto com prémios.

Mariana Xavier da Silva e Laura de Castro Soares consubstanciam um primeiro mo(vi)mento em que surge deliberadamente na ficção com cenário madeirense a intenção de se alcançar o público infantil. Ambas apresentam histórias simples, com um toque de moralidade e carinho, em que por vezes se imite a linguagem infantil. Ambas procuram desenvolver nas crianças bons modos e sensibilidade à condição dos outros. A crença comum na possibilidade de se modelar a inteligência e a alma das crianças, incutindo nelas o amor do bem e o respeito pelos valores morais, fundamenta o conteúdo e o estilo das narrativas que as duas autoras destinam ao público infantil.

Com a descoberta da importância dos primeiros anos nas impressões gerais da vida e com a evolução das mentalidades, avança-se, no séc. XX, para uma fase de educação cívica e patriótica impulsionada pelos novos ideais republicanos e aberta às teorias da chamada Educação Nova. Há notícia de haver, por exemplo, uma companhia de teatro infantil do Continente a circular pela Ilha em 1912[15] e, na imprensa regional, o primeiro suplemento infanto-juvenil será dado à estampa.

Em 1927, já a entrar no período da censura institucionalizada, o *Diário de Notícias*, então dirigido pelo escritor e jornalista Feliciano Soares, avança com um suplemento quinzenal chamado "Notícias Infantil", coordenado por sua mulher, Laura de Castro Soares, autora do já citado *Em Casa da Avó*. Esse suplemento contém anedotas, adivinhas, poesias, sugestões de leituras. Para essa página foi também criada a personagem "Zé Esperto", uma figura que faz "perguntas sobre História ou Geografia de Portugal – espécie de miniconcurso, dado que

13 A narrativa integra a secção "Horas de Alívio VI – À menina D. Júlia Correia Gamito de Oliveira, interessante filha do Exmo. Sr. Salvador Gamito", pp. 213-217.

14 Escreveu e publicou ainda *Como a Chica Conheceu Jesus* (Funchal, Revista Católica *A Esperança*, 1925, 88 pp.), e *O Querido Tio Gustavo*, ambos ilustrados por Emanuel Ribeiro (Lisboa, Guimarães Editores, 1925, 240 pp.).

15 Devemos ao Prof. Dr. João Adriano Ribeiro a seguinte informação que nos foi gentilmente cedida: *"Acha-se atualmente na villa de Santa Cruz, onde tencionará realizar uma série de espetáculos, a companhia infantil composta das irmãs Pombos. Esta companhia é uma das mais interessantes que tem visitado o Funchal, apresenta ao público naquela villa as melhores peças do seu repertório"* noticia o *Diário da Madeira*, Funchal, na sua edição de 1 de Dezembro de 1912, p.1, no texto intitulado "Teatro Infantil".

as respostas eram premiadas"[16].

Nos primeiros anos da República, desenvolve-se uma sensibilidade de cariz nacionalista que vai enaltecer as virtudes e as tradições do país, visto não haver comunidade que não se orgulhe de suas histórias, tradições e lendas. Dando seguimento ao trabalho de recolha levado a cabo por Rodrigues de Azevedo, intelectuais como o Visconde do Porto da Cruz (1890-1962), Eduardo Antonino Pestana (1891-1963) e Ernesto Gonçalves (1898-1982) fixam em letras de chumbo vários (re)contos populares, não visando propriamente recrear crianças, mas valorizar um imaginário que consolidasse uma construção identitária regional. O primeiro vai catalogar as lendas do Arquipélago da Madeira; o segundo regista narrativas como "a coelha" e "a rata"[17]; o terceiro transpõe para a escrita "histórias de bisbis", "Nossa Senhora e os semeadores", "a lenda da vespa, da aranha e da abelha", "a viola do sapateiro" e "o grão de milho"[18].

Em 1964, o Pe. Alfredo Vieira de Freitas (1908-1993) publica as suas recolhas que fez em *Era uma vez... na Madeira (Lendas, Contos e Tradições da Nossa Terra)*, a pensar nos mais novos, como sugere a capa respetiva.

Figura 2 – Capa de *Era uma vez... na Madeira*. (2.ª ed.), 1984.

Anos mais tarde, em 1988, a exemplo de Adolfo Coelho que publicou *Contos Populares Portugueses* em 1879, Vieira de Freitas dá a lume *Continhos Populares Madeirenses: Folclore Insular*. Algumas destas histórias serão adaptadas para a banda desenhada, em *Contos do Pe. Alfredo*, com texto e ilustração de Rui Soares, em 1987 (Funchal, DRAC).

A ideia de desenvolver uma linguagem adaptada à criança vai ganhando terreno no país e, com o processo de propaganda nacionalista em curso na década de quarenta, aumenta o público leitor, alarga-se a paleta de meios técnicos (ilustração e impressão) de que a literatura infantil vai beneficiar. Exaltam-se os grandes feitos e os grandes homens, que aliam audácia moral e audácia física; promovem-se as narrativas que comuniquem força de vontade, energia e voluntarismo. Campanhas várias têm como objecto de intervenção a mocidade escolar. Para incentivar e enquadrar estudantes do Liceu do Funchal dados a escrita literária, criam-se revistas, tais como *Presente* (1944-45; 1969) e *O 1º de Dezembro* (1946-47). A colaborar neste último, um jovem de quinze anos chamado Carlos Lélis não passou despercebido ao Visconde do Porto da Cruz[19]. Em 1955, impõe-se, a nível nacional, o regime de livro único para a 4.ª classe do Ensino Primário.

Vale ainda a pena registar que o casal de origem madeirense, então a viver na capital, Cabral do Nascimento (1897-1978) e Maria Franco (1908-1975), vai também contribuir para a divulgação – nos anos 40-70 – de obras destinadas às crianças na qualidade de tradutores, mas não só. Para suprir provavelmente a escassez de criações literárias de autoria portuguesa e responder naturalmente a interesses de ordem comercial, editoras de Lisboa, como a Portugália e a Minerva, encomendam-lhe a tradução de obras estrangeiras. Cabral do Nascimento publica, em 1958, *Contos de Encantar* – uma tradução sua de contos de Hans Christian Andersen – e adapta, em 1964, *As Mil e Uma Noites*. O poeta e ensaísta ver-se-á também representado como autor na antologia *Poesia para a Infância* (1974), de Alice Gomes, com "Variações sobre o tema da Nau Catrineta". Além de tradutora, a mulher, sobrinha dos irmãos Franco (o escultor e o pintor), adapta e ilustra igualmente publicações infantis, com desenhos de grande qualidade estética[20].

A 3 de Março de 1969, a jornalista de origem açoriana, Maria Mendonça materializa um suplemento quinzenal para

16 V. M.ª Margarida Macedo Silva, "A Primeira Selecta de Poesias Infantis Foi Editada na Madeira" em *Literatura Infanto-Juvenil*, Funchal, 2001, p. 6, e "Imprensa Infanto-juvenil Portuguesa" em *A Sementeira do Livro*, Funchal, 1999, p. 80.

17 V. *Ilha da Madeira I: Folclore Madeirense*, de Eduardo Antonino Pestana, Câmara Municipal do Funchal, 1965.

18 Ernesto Gonçalves, *Portugal e a Ilha – Colectânea de Estudos Históricos e Literários*, com prefácio, selecção e notas de Alberto Vieira, Funchal, SRTC/CEHA, 1992, pp. 501 e 515-519.

19 V. Visconde do Porto da Cruz, *Notas e Comentários para a História Literária da Madeira – 3º período: 1910-1952*, vol. III, Funchal, Câmara Municipal do Funchal, 1953, pp. 308-309.

20 V., por exemplo, *A Menina e o Elefante: Contos para Crianças* de Alexandre Kuprine; adaptado e ilustrado por Maria Franco. Lisboa, Portugália, [D.L. 1943].

crianças "A Canoa" no *Eco do Funchal* que dirige. Colaboram, entre outros, Maria do Carmo Rodrigues, Alice Gomes, Irene Lucília Andrade, Luíza Helena Clode, Madalena Gomes e Matilde Rosa Araújo. No entanto, por razões económicas, o suplemento infantil será suspenso meses depois.

Decidida a não deixar interromper a dinâmica que o projeto gerou, Maria do Carmo Rodrigues funda então o independente periódico infantil *A Canoa*. Este jornal, que teve grande divulgação a nível nacional, contém curiosidades, diálogos e entrevistas, passatempos, anedotas e uma pequena secção aberta à colaboração de leitores. Apesar da qualidade gráfica e redatorial, da boa recepção que tinha até junto dos especialistas, não sobreviveu a um problema administrativo em 1971. Irene Lucília, Luíza Clode e Margarida Lemos Gomes ilustraram a maior parte dos contos publicados ao longo dos seus 50 números. Ainda como ilustradores, Dina Pimenta e Francisco Simões intervieram pontualmente. Juntaram-se aos colaboradores da primeira fase, António Marques da Silva (com pseudónimo de Avô Máqui), Carlos Cristóvão, Dalila Pereira, Maria Rosa Colaço, Ricardo Alberty, entre outros. Dos leitores-colaboradores, vale a pena indicar alguns nomes: Ana Teresa Pereira (aos 12 anos), Fátima Dionísio (aos 20 anos), José António de Freitas Gonçalves (aos 17 anos) e José Sainz-Trueva (aos 22 anos).

Figura 3 – Capa de *A Canoa*.

A CANOA

II SÉRIE — N.º 1 8 DE OUTUBRO DE 1970

Propriedade, Edição e Direcção de Maria do Carmo Rodrigues
Redacção e Administração: Rua 31 de Janeiro, 80 — Telefone [illegible] — Funchal
Composto e impresso na Tipografia Minerva — Rua dos Netos, 20 — Funchal

JANUÁRIA DE PARIS

Por MATILDE ROSA ARAÚJO

Ilustração de IRENE LUCÍLIA

Trouxe-ma um tio meu de Paris. Paris para mim era uma grande estrela, mas uma estrela no chão de muitas luzes. Como do Brasil eu tinha a ideia de ser um grande país onde me poria em bicos de pés e apanharia as estrelas do céu com as mãos. Estrelas azuis sobre um país verde.

E de outros paises? Que ideias eu fazia! Geografia estranha a da minha infância mas tão real que ainda hoje existe na minha memória. Mas é de Januária que quero falar.

Januária tinha vindo dessa grande estrela no chão. A cabeça cheia de caracóis miudinhos, de um louro muito seco. Uns olhos azuis, como miosótis espantados. As faces muito vermelhas, duas rosas vermelhas mesmo debaixo dos miosótis. A rir muito. Uma barriguinha grande a romper um vestido de seda salmão que, por único enfeite, tinha dois folhinhos de renda amarelada no fim da saia curtíssima. E, assim, maior ainda parecia a barriguinha. E, isso era muito importante para mim, uma bota de carneira fininha de cor natural. Muito eu gostava daquelas botas! Punha-as, tirava-as, verificava o número muito nítido vincado por debaixo, na sola. O número 3. Gastava o número 3!

Pus-lhe o nome de Januária. Dizia que era minha filha e de um palhaço, talvez por ela ser tão cómica, por tanto gostar dela.

Falava com Januária. Nunca tive para ela uma caminha, nem sequer uma cadeira. Pobre Januária que viveu sempre de pé encostada ao sofá da sala! Onde eu ia poucas vezes.

Eu falava com ela, sempre olhando-a admirada como se a visse pela primeira vez. Eram as botas, principalmente as botas que me encantavam. Passava um dedo pela seda do vestidinho salmão. Que barriga tão dura!

— Falas-me de Paris, Januária? E Januária falava da grande estrela no chão. De muitas estrelas no céu. Mas um céu longe, não como o do Brasil. De um rio muito sereno e fundo com pontes douradas.

— Pelo rio ia um palhaço, assim, vê Mãe? Com a cara pintada de alvaiade como uma nuvem branca. Um palhaço com uns sapatos que podiam caminhar sobre o rio .

— É o teu Pai, Januária?

(continua na segunda página)

Livros e autores de uma literatura infanto-juvenil em movimento

Com a mudança do regime político em 1974, inicia-se na Madeira um período de efervescência cultural e de novas possibilidades na relação dos atores sociais, abrindo-se as portas a projetos educativos de ordem vária. Estes vão preconizar modelos formativos ditados pelos novos ideais políticos e pedagógicos que o incremento da Autonomia vai inspirar.

Por iniciativa de M.ª Margarida Macedo Silva, abre, no Funchal, em 1979, o primeiro espaço da futura rede de bibliotecas infanto-juvenis *O Jardim* e, em 1982, inaugura o Centro de Educação Permanente *A Árvore*. Estes dispositivos, onde se ensaiaram técnicas de animação de bibliotecas, manter-se-ão em funcionamento até 1995.

Em 1979, sob os auspícios do Ano Internacional da Criança, a empreendedora Maria Mendonça, ciente do valor dos autores e ilustradores que colaboraram no extinto periódico *A Canoa*, lança a bem conseguida colecção "Canoa", através da sua editora Ilhatur[21], respondendo assim à vontade de constituir organicamente uma projecção literária e artística no meio madeirense. Saem a lume *Histórias que o Vento Conta* (n.º 1, 1979) de Irene Lucília; *Mimi e os Sapatinhos* (n.º 2, 1979) de Luiza Helena (pseudónimo de Luíza Helena Clode); *Camélias Brancas* (n.º 3, 1980) e *Sebastião, o Índio* (n.º 5, 1982), de Maria do Carmo Rodrigues e, finalmente, *Os Anjos Descem* (n.º 4, 1981)[22], de António Marques da Silva (1900-1978). Estes livros remetem para o mundo das vivências infantis, com narrativas, canções e lengalengas, assente tanto numa imaginação sem limites (recuperando o estranho e o maravilhoso) como numa linha de descoberta em liberdade.

Após a consolidação dos novos esquemas organizativos e resolvidos, em boa parte, os problemas mais prementes da população, as entidades oficiais, tais como a Câmara Municipal do Funchal, as Secretarias Regionais com o pelouro da Educação e da Cultura, através da Direção Regional dos Assuntos Culturais (DRAC), do núcleo que virá a denominar-se Gabinete Coordenador de Educação Artística (GCEA) e das escolas, vão promover iniciativas como festivais, concursos,

21 Ana Isabel Sousa, *Maria Mendonça, Uma Mulher sem Medo*, Açores, Câmara Municipal do Nordeste, 2001.

22 Este livro de poesia para a infância foi preparado e publicado a título póstumo, numa iniciativa dos seus filhos António e Jorge Marques da Silva (autores das suas ilustrações).

teatro de fantoches, feiras do livro, baú de leitura, colectâneas de textos e desenhos realizados por alunos das escolas da Região[23], como estratégia de estímulo ou incentivo à leitura e à escrita. Refira-se, ainda, que, nestes últimos anos, se tem desenvolvido na Região Autónoma da Madeira uma moderna rede de bibliotecas com convidativos espaços infanto-juvenis.

O primeiro Festival da Canção Infantil, organizado pelo GCEA, realizar-se-á em 1981, e passou a ser, ano após ano, um momento alto da agenda cultural da Região. A equipa do Gabinete tem desenvolvido outras manifestações artísticas com sucesso como adaptações para exibições teatrais, o MUSICAebs e a cerimónia de abertura da Semana do Desporto Escolar. Os livros de canções infantis que Carlos Gonçalves coordenou tornam-se referências a nível nacional[24].

Figura 4 – Capa de *Música para crianças.*

Em 1986, sai do prelo a banda desenhada – médium considerado mais apto para sensibilizar os jovens – *10 Anos de Autonomia*, com texto de Margarida Gonçalves Marques (1929) e desenhos de Rui Relvas.

Figura 5 – Capa de *Autonomia 10 anos.*

A necessidade de explicar a história e a nova realidade política da Madeira aos mais novos motiva, em 1992, a publicação do livro *Histórias com História*, de António Manuel de Castro e Maria Elisa de França Brazão, com ilustrações de Ricardo Velosa (DRAC/Município da Calheta), dando lugar posteriormente a *Novas Histórias com História* (2005), numa edição da Secretaria Regional da Educação. De salientar ainda a atividade do Teatro Experimental do Funchal que, com a montagem de perto de meia centena de espetáculos para infância e juventude na Madeira, tem dado uma especial atenção ao referido público, sustentada no protocolo estabelecido com a Secretaria Regional da Educação.

Tendo em conta a notoriedade conquistada no meio editorial de dimensão nacional ou o reconhecimento decorrente do facto de serem regularmente convidados a animar sessões de sensibilização à leitura em escolas e bibliotecas da Região, podemos ensaiar uma catalogação dos autores mais relevantes por cinco secções: "o grupo ligado à iniciativa editorial "A Canoa""; "autores divulgados por entidades oficiais da Região Autónoma da Madeira (RAM)"; "autores ligados a editoras locais, como O Liberal"; "autores ligados à editora 7dias 6noites"; e, finalmente, a secção "outros livros e autores".

Do grupo ligado ao projeto editorial "A Canoa", iremos destacar dois nomes: Maria do Carmo Rodrigues e Irene Lucília Andrade.

Maria do Carmo Rodrigues (1924) escreve novelas para crianças, jovens e adolescentes desde 1964 e tem sido uma grande impulsionadora da divulgação da literatura

23 V. por exemplo, *Lendas e Histórias da Madeira*, Escola dos Ilhéus, 1997; *Um Tanque de Histórias*, Escola Básica 1 Tanque / Santo António, 2006; *25 Anos e Muitas Histórias!*, Escola Básica e Secundária da Calheta, 2007; *A Formiga e o Arco-Íris*, Escola Básica 1 da Vila de São Vicente, 2008; *A Magia da Poesia – Poetas em Miniatura* (com prefácio de Francisco Fernandes), Escola Básica 1 de Santa Cruz, 2008, 7dias 6noites, Vila Nova de Gaia, 2008; *Histórias a Várias Mãos*, Projeto Baú de Leitura / Escolas várias da R.A.M., O Liberal, Funchal, 2009; e *Galeão em Viagem* (contos), Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos de São Roque - Galeão, 2010.

24 V, por exemplo, Carlos Gonçalves, *Música para as Crianças: Canções Infantis: Ensino Pré-Primário e Primário*, Lisboa, Lisboa Editora, 1987; *Música para Crianças – Canções Temáticas para a Educação Pré-Escolar e Ensino Básico* com dois CD, Funchal, ECM / SRE, 2003.

infanto-juvenil no país e na Madeira. É hoje detentora de uma vasta bibliografia com assinalável presença nas escolas e elogiada pela crítica da especialidade. Com a publicação da sua obra, a desarmante infância madeirense, por vezes em contextos sociais desfavorecidos, dá-se a ver e a entender de uma maneira mais sensível e penetrante, com rasgos de fino humor, em narrativas protagonizadas por crianças, a exemplo de *João Gomes do Gato* (2002) e *Aventuras de Chico Aventura* (2005). A sua obra revela uma preocupação inata de educadora que faz da literatura o seu meio natural de intervenção, como ilustra o livro *Chamo-me Leovigildo: Páginas de um Jornal* (1974).

Os textos que Irene Lucília (1938) publicou, quer em livro (*Histórias que o Vento Conta*, 1979), quer no suplemento infanto-juvenil do *Diário de Notícias* ("Presentes… e recadinhos", 1988-1992), vão ao encontro dos interesses elementares da criança, pois centram-se numa unidade temática de alcance universal com uma linha narrativa bem definida, tendo quase sempre como pano de fundo a Ilha da Madeira.

Relativamente aos autores divulgados por entidades oficiais da RAM (CMF / DRAC / GCEA), citaremos quatro nomes de autores cujos livros têm merecido a aprovação de professores e de alunos: Bernardete Falcão, Maria da Conceição de Oliveira Caldeira, António Castro e Lígia Brazão.

Em 1983, Bernardete Falcão (1924), poeta e ensaísta, publica o livro *Andorinha e as Árvores Falantes*, numa edição da Câmara Municipal do Funchal[25]. A autora recupera todo um imaginário alegórico próprio do mundo da infância, dando vida e o uso da palavra a árvores, galinhas, pássaros de várias espécies e a figuras como o palhaço, a formiga, o menino, a borboleta, a laranja e o girassol, numa escrita elegante, sem estilismos infantis, que assimila a tradição de clássicos do teatro português. As histórias apresentadas em diálogos visam encantar as crianças, levando-lhes mesmo assim uma mensagem de justiça, coragem, amor e fantasia, de modo a consciencializá-las para as dificuldades que terão de enfrentar ao longo da vida.

Em 1988, António Manuel de Castro (1959) publica *Ser Criança*, o seu primeiro livro de poesia infanto-juvenil, com a chancela da Secretaria do Turismo e da Cultura/DRAC. Desde então escreve letras para canções infantis e desenvolve projetos editoriais, em que nunca deixa de exaltar a infância, o imaginário afecto à História da Madeira e as vivências dos insulares, como, por exemplo, em *Funchal: Uma Promessa de Vida* (2009). Também com o apoio da DRAC, Maria da Conceição de Oliveira Caldeira (1925) vê materializar-se o seu estimulante livro de contos e poesia para os mais jovens, *Histórias, Conversas e Lengalengas* (1996).

Visando a sensibilização da comunidade para a expressão dramática na escola, Lígia Brazão (1945) passa a conceber, a partir de finais dos anos oitenta, textos teatrais e letras para canções (que recuperam lengalengas e trava-línguas). Os seus projetos artísticos, inspirados na literatura oral e tradicional, a exemplo de "Os Gatos Janotas", "Macaco do Rabo Cortado" e "João Pateta", sendo muito deles realizados em primeira mão no âmbito do Festival da Canção, estenderam-se rapidamente aos repertórios do teatro escolar e de fantoches. Este material com alcance didático tem tido boa recepção no meio do ensino artístico a nível nacional.

Outros autores vão desenvolver o seu projeto literário em sintonia com editoras locais, nomeadamente a editorial Correio da Madeira, Arguim e, a mais consolidada, O Liberal. Atendendo à regularidade com que têm vindo a publicar, dois autores merecem ser referidos: Isabel Fagundes (1966) e António Barros Cruz (1962). A primeira, com claras preocupações com o meio ambiente, investe em narrativas que se situam ao nível de um maravilhoso em consonância com motivos que a atual indústria de entretenimento difunde, como indiciam os títulos *A Bruxinha Matilde e o Dragão Cor-de-Rosa* (2004), *A Bruxinha Matilde e o Elefante Verde* (2007), bem como *O Sapo Beltrão e o Lago Mágico* (2008). O segundo desenvolve um projeto de escrita e de confecção de livros que visa interagir com crianças e/ou alunos das escolas da Região, como se pode ver em *Histórias da Minha Filha* (2005), *Sopa de Letras* (2006) e *O Vendedor de Sonhos* (2008).

Com títulos recomendados pelo Plano Nacional de Leitura, três autores ganharam projecção no mundo da literatura infanto-juvenil. Octaviano Correia, Maria Aurora C. Homem e Francisco Fernandes conciliam temáticas de interesse universal com a possibilidade da construção de uma imagem identitária do espaço insular. Parte dos livros que lançaram ultimamente tem vindo a público por intermédio da editora 7dias 6noites.

Com raízes em Angola, onde iniciou a sua carreira de escritor de livros para a infância, Octaviano Correia (1940) vem residir para a Madeira em 1988 e, como jornalista, vai colaborar em diversos jornais, dando também o seu contributo para a área da Literatura Infantil afecta ao fundo bibliográfico madeirense. Partilha culturas e tradições através de

25 Este conjunto de quatro peças infantis foi encenado pelo TEF (Teatro Experimental do Funchal), em 1984, "com adereços desenhados pela artista plástica Manuela Aranha, diretora regional da cultura" aquando da abertura do Teatro Municipal de Baltazar Dias, após ter estado encerrado para obras. V. Lília Bernardes, "Breve Viagem pelo Teatro na Madeira" em *A Madeira na História: Escritos sobre a Pré-Autonomia*, Editora Âncora, 2008, p. 54.

histórias que cruzam o seu imaginário africano com o insular, como se pode verificar em *O Monstro das Sete Cabeças e as Meninas Roubadas* (e outras histórias angolanas) (1990) ou, mais particularmente, em *Histórias com Gente Dentro* (1995). Ciente de que o impulso de contar histórias deve ter nascido no momento em que o homem sentiu necessidade de comunicar aos outros parte da sua experiência, o autor visa através dos seus livros dar sentido a esses pequenos nadas que determinam a vida da criança: trabalhar e brincar; rir e chorar, ser e fingir, crescer e comunicar. Assim, além de uma intenção educativa e lúdica, a escrita de Octaviano Correia tende a sensibilizar as crianças, desde cedo, a cultivar o respeito pela diferença, a confiança e a determinação, o sonho e a palavra, à semelhança do livro *O Menino dos Olhos Azuis de Água* (2007) e a série do abecedário *Alguma bicharada até ao Z* (ABCD…, 2008) (EFGH…, 2009) e (IJKL…, 2010).

Ao sublinhar a importância da "imaginação" na infância, através das imagens e das situações reproduzidas, Maria Aurora (1937-2010) expressa igualmente a conceção pedagógica em que se inscreve, assente num jogo de espelhos entre o mundo imaginário e o mundo real, defendendo direitos fundamentais da criança: esta aprende, divertindo-se e diverte-se, aprendendo.

Figura 6 – Maria Aurora. 05-08-2006, no programa "Atlântida", foto de Toni Ferreira.

Com efeito, a autora não descura a função formativa que empresta aos seus livros. A invenção literária nunca se desenvolve em detrimento do conhecimento atualizado sobre os factos evocados e o meio descrito, como atestam, por exemplo, os projetos editoriais *A Cidade do Funcho – A Primeira Viagem de João Gonçalves da Câmara* (2008), *O Anjo Tobias e a Rochinha de Natal* (2009) e *A Fada Íris e a Floresta Mágica* (2010). A informação quer-se tão sugestiva quanto segura, abrindo espaço para a curiosidade e o alargamento de saberes. Maria Aurora concebe uma obra cativante, sempre em colaboração com ilustradores de traço original, em que o desenho se funde no texto, oscilando entre a representação realista e o imaginário infantil, com vista ao efeito de encantamento que compete ao livro desencadear.

Francisco Fernandes (1952) tem vindo, desde 2003, a publicar com regularidade livros para a infância e a juventude. A sua obra assenta em cinco vectores essenciais: os valores de cidadania e as problemáticas ambientais numa conformação de uma utopia possível, alicerçada na preservação dos equilíbrios essenciais à biodiversidade; a importância da educação e a missão do indivíduo à escala global; o apologismo de práticas desportivas, corroborando a máxima *mens sana in corpore sanum*; o reconhecimento intercultural; a revelação da Ilha e do seu património natural e histórico. A sua escrita tende a ilustrar os novíssimos temas da literatura infanto-juvenil, apostada em informar e integrar, apelando ao quotidiano que nela deverá estar representado. Vejam-se, a título de exemplo, *Alguém avisou o Pai Natal?* (2007), *O João Gosta do Mar* (2009) e *Irina* (2009).

Finalmente, na secção que reservámos a "outros livros e autores", abre-se um espaço a dois escritores reconhecidos no sistema literário português: José Viale Moutinho e Ana Teresa Pereira.

Com obra vasta e amplamente recomendada, vocacionada para a difusão do imaginário e dos saberes da tradição ibérica, José Viale Moutinho (1945), jornalista e escritor, entra, sem reservas, no mundo das crianças, com a mesma malícia, a mesma (falsa) ingenuidade, a mesma volubilidade no modo de brincar com as palavras e com as situações. Mas nunca subestima a inteligência do público visado, deixando subtilmente perceptíveis os mecanismos que accionam as molas da ficção e dos cenários ou que enquadram a intenção das mensagens mais questionadoras do que assertivas. O autor sabe, igualmente, da importância da ilustração apelativa para a faixa etária a que se dirige, como comprova a sua parceria com ilustradores competentes, que combinam artisticamente a visualização dos cenários e personagens com a expressão humorística do traço. No que diz respeito a enredos com cenário na Madeira, é de referir a peça de teatro para bonifrates intitulada *Histórias da Deserta Grande* (2006)[26].

Ana Teresa Pereira (1958) fez uma breve incursão pela

26 *Histórias da Deserta Grande* (uma peça de Teatro para bonifrates), Porto, Afrontamento, 2006. A peça foi encenada em 2008 pelo TEF.

literatura juvenil com a colecção "Labirinto" da Editorial Caminho vinda a público nos anos 1991-1992. São, ao todo, cinco livros: *A Casa dos Penhascos*; *A Casa da Areia*; *A Casa dos Pássaros*; *A Casa das Sombras* e *A Casa do Nevoeiro*. Retomando o modelo narrativo dos "Famous five", de Enid Blyton, os livros encenam as aventuras, num registo policial, de um pequeno grupo de cinco heróis: os irmãos David e Cristina, a prima Mónica, o amigo João e o cão Charlie. Os miúdos desvendam mistérios por vários locais recônditos da ilha da Madeira[27]. O discurso narrativo assenta numa referencialidade muito próxima do estilo de vida dos adolescentes de finais dos anos 80 e inícios de 90.

Além destes dois autores de grande notoriedade, vale a pena referir dois livros que se destacam pela qualidade da escrita e da conceção gráfica: *Madeira Arca de Tesouros* (2008), com quatro histórias de Fátima Veríssimo (1955) e ilustrações de Elisabete Henriques, Eugénio Santos, Nélia Suzana e Sónia Dória, é um livro para crianças em fase de leitura das primeiras letras sobre as maravilhas naturais da Ilha. Mais adequado a um público juvenil, a iniciativa editorial *No Funchal, o Maquinista* (2009), de António Fournier (1966), projecta singulares paisagens da Madeira que um curioso comboio de outros tempos atravessa, convocando para essa viagem o escritor Ernesto Leal e imagens da Itália, país onde vivem o autor e o ilustrador. O imaginário e a sensibilidade peculiares de Fournier são traduzidas pelas impressivas ilustrações de Marco Avoletta.

***

Com esta abordagem, ensaiámos uma perspetivação histórica, visando o estabelecimento de títulos e de datas, bem como a identificação dos autores e das casas editoras.

O trabalho apresentado mostra dois momentos distintos na História da literatura infanto-juvenil com origem ou enfoque na Ilha da Madeira, a par da tendência que se podia observar em Portugal continental. A primeira fase caracteriza-se por uma literatura de intenção edificante que participa da instrução moral dos jovens leitores. Ao longo do séc. XX, verifica-se uma evolução para uma literatura de conteúdo educacional que visa a sua formação cultural e intelectual.

Nestas últimas décadas, tem-se efectivamente registado uma maior consciencialização da importância dessa área da Literatura, não só por motivações de cariz educativo, mas também por uma questão de cidadania, pois é inegável o facto de serem trabalhadas, por meio de livros, diversas questões importantes para a constituição de um futuro cidadão. Os autores "educam" ou sensibilizam, assim, os seus jovens leitores para valores e temas dominantes do nosso Tempo, bem como para os seus projetos de escrita, ou seja, para o modo próprio que cada um deles tem de dar a interpretar o mundo.

27 A série segue o seguinte esquema narrativo, como nota Rui Magalhães: "num primeiro nível, a prima Mónica vai do continente para a Madeira passar férias; num segundo nível, ela, os primos e a tia, deslocam-se do Funchal para algum lugar mais ou menos isolado da ilha, para uma casa antiga e normalmente fantasmagórica, lugar onde ocorre a aventura." V. Nota 71, em *O Labirinto do Medo: Ana Teresa Pereira*, de Rui Magalhães, Braga, Editora Angelus Novus, 1999, p. 110, Série "Negra".

Referências Bibliográficas

Bastos, Glória (1997). *A Escrita para Crianças em Portugal no Século XIX*. Editorial Caminho: Lisboa.

Bernardes, Lília (2008). "Breve Viagem pelo Teatro na Madeira" em *A Madeira na História: Escritos sobre a Pré-Autonomia*, 49-82.

Brasão, Maria Lígia Lopes (1994). *Brinquedos Tradicionais Cantados. Lengalengas e Trava-línguas*, Lisboa: Editorial O Livro.

Coelho, Leonor Martins (2010). "Maria Aurora e os livros para a infância" em *Leituras e Afecto: Homenagem a Maria Aurora Carvalho Homem*. V.N. de Gaia: Exodus, 149-157.

Correia, João David Pinto (Julho 1993). "Os géneros da literatura oral tradicional: contributo para a sua classificação" em *Revista Internacional de Língua Portuguesa*, 9, 63-69.

Correia, João David Pinto (Setembro 1999). "A literatura oral tradicional e o seu público infantil" em *Anais – Revista de Letras*, vol. 9, 1, 57-72.

Correia, João David Pinto (1978). *Literatura Juvenil / Paraliteratura*. Lisboa: Livraria Novidades Pedagógicas.

Cortez, Maria Teresa (2001). "Os Contos Morais na Literatura Portuguesa para a infância (1774-1877)" em *Estudos de Tradução em Portugal – Novos Contributos para a História da Literatura Portuguesa*. Lisboa: Universidade Católica Editora, 167-180.

Freitas, Paula (1994). *O Falar de S. Vicente*. Madeira: Câmara Municipal de São Vicente.

Gomes, Alice (1974). *Poesia para a Infância: Antologia*. Com ilustrações de Costa Pinheiro. Lisboa: Ulisseia.

Gonçalves, Ernesto (1992). *Portugal e a Ilha – Colectânea de Estudos Históricos e Literários*. Com prefácio, selecção e notas de Alberto Vieira. Funchal: SRTC/CEHA.

Magalhães, Rui (1999). *O Labirinto do Medo: Ana Teresa Pereira*. Braga: Editora Angelus Novus.

Pestana, Eduardo Antonino (1965). *Ilha da Madeira I: Folclore Madeirense*. Funchal: Câmara Municipal do Funchal.

Pinho, Jorge Almeida e (2003). "A Literatura Infantil de Carácter Didáctico" em *Génesis*, Revista Científica do ISAI, 3, 71-92.

Porto da Cruz, Visconde do (Alfredo de Freitas Branco) (1953). *Notas e Comentários para a História Literária da Madeira – 3.º período: 1910-1952*, vol. III, Funchal: Câmara Municipal do Funchal.

Santos, Thierry Proença dos (2009). "Irene Lucília, ilustradora de textos e de livros" em *Margem 2* (coord. Leonor Martins Coelho), 26, 145-157.

Sarsfield, Alexandre (s.d.). *Leitura para os Meus Filhos*. Porto: Casa Editora Alcino Aranha & C.ª.

Silva, António Ribeiro Marques da (Jul.-Dez. 1996). "Literatura Infantil na Madeira: *Em Casa da Avó* de Maria Francisca Teresa" em *Islenha*, 19, 108-109.

Silva, Maria Margarida Macedo (2001). *Literatura Infanto-Juvenil*. Funchal: edição do autor (Col. "Educação Permanente – 6").

Silva, Maria Margarida Macedo (1999). *A Sementeira do Livro*. Funchal: edição do autor (Col. "Educação Permanente – 5").

Silva, Mariana Xavier da (1884). *Madeira – Oferendas*. Lisboa.

Sousa, Ana Isabel (2001). *Maria Mendonça, Uma Mulher sem Medo*. Açores: Câmara Municipal do Nordeste.

Para um Possível Re-Equilíbrio da Relação Homem/Som na Sociedade Contemporânea: Algumas Indicações Metodológicas de Ecologia Acústica Aplicadas ao Ensino da Música

Revista Portuguesa
de Educação Artística

Towards a New Equilibrium of Humanity's Relationship to Sound in Contemporary Society: Some Methodological Notes on Acoustic Ecology Applied to Musical Education

Francesco Esposito
Centro de Estudos de Sociologia e Estética Musical
Universidade Nova de Lisboa
fraspo@hotmail.com ou f.esposito@libero.it

RESUMO

A ideia de uma planificação do território em que o sonoro reconquiste um papel central foi formulada a partir dos anos setenta do século XX pelo compositor Murray Schafer, em especial no seu trabalho intitulado *The Tuning of the World*, surgindo assim a hipótese de um novo campo interdisciplinar, o *'acoustic design'*. Partindo das sugestões schaferianas, procurar-se-á focar algumas das suas possíveis aplicações no âmbito do ensino da música. Numa parte preliminar, partindo de alguns exemplos concretos de planificação do território, tentar-se-á evidenciar a substancial marginalidade do sonoro na nossa cultura; seguindo-se, numa segunda secção, algumas observações sobre os reflexos que esta marginalidade revela na organização da educação musical em Portugal. De tais premissas passarei a evidenciar, na parte final deste trabalho, algumas possíveis indicações para a realização de atividades didáticas relacionadas com o design acústico e com a planificação sonora do território.

Palavras-chave: Design Acústico; Educação Musical; Marginalidade do Sonoro; Didática da Música.

ABSTRACT

The idea of a territorial planning in which the sound has a central role was formulated in the Seventies by Murray Schafer, particularly in his work entitled *The Tuning of the World*. Here, in fact, appeared the hypothesis of a new interdisciplinary field, the *'acoustic design'*. Based on Schafer's suggestions, I'll try to focus some of its potential applications in music teaching techniques and ideas: in a preliminary part, from some concrete examples of territorial planning, I will highlight the substantial sound's marginalization in our culture; in a second section, I will make some remarks on the consequences of this same marginality in the music education's organization in Portugal. From these premises, I intend to show, at the end of this work, some possible educational achievements related to acoustic design and sound planning of the territory.

Keywords: Acoustic Design; Music Education; Sound's Marginalization; Sound Planing Educational Activities.

Introdução

A ideia de uma planificação do território no qual o sonoro reconquiste um papel central foi formulada, a partir dos anos 70 do século XX, pelo compositor Murray Schafer, em especial no seu trabalho intitulado *The Tuning of the World* (Schafer, 1977). Nele, de facto, surgia a hipótese de um novo campo interdisciplinar, o *acoustic design*, que teria consentido a mudança da habitual perspetiva das intervenções de ecologia acústica de «uma abordagem meramente negativa», entendida como simples «redução do ruído», para uma abordagem positiva, que indicasse pelo contrário «quais são os sons que queremos conservar, privilegiar, multiplicar» (Schafer, 1985: 14). Nesse sentido, visando «melhorar a qualidade estética de um ambiente acústico ou paisagem sonora», as finalidades da nova disciplina iriam para além da «eliminação ou do controle de determinados sons (isto é, a luta contra o ruído)», abrangendo a «averiguação dos novos sons antes que eles sejam indiscriminadamente difundidos no ambiente, a salvaguarda das marcas sonoras, e sobretudo a pesquisa e a capacidade de imaginar para o futuro um ambiente acústico mais agradável e rico de estímulos» (ivi: 369-370).

Embora aquando da sua formulação tenha parecido uma verdadeira provocação, a ideia de Schafer tem adquirido um maior consenso e estimulado o surgimento de numerosas iniciativas em diferentes contextos do mundo ocidental, envolvendo praticamente todos os sectores ligados, de alguma forma, ao sonoro. E isto porque a proposta de Schafer tem o indubitável valor de centrar a atenção sobre uma reconsideração global da relação homem/som (desde os sons do ambiente ao que vem definido nos diferentes contextos como 'música'), em que o primeiro dos dois termos da relação possa tornar-se agente ativo e não apenas utilizador passivo sujeito à casualidade ou às escolhas e orientações estabelecidas por um número reduzido de peritos.

Neste sentido não admira que a perspetiva global do modelo schaferiano tenha tido uma repercussão que vai bem para além do mero campo da ecologia acústica, acabando por influenciar proficuamente os mais diversos operadores que se relacionam, a vários níveis, com as problemáticas do sonoro, desde compositores a engenheiros acústicos e eletroacústicos, antropólogos a etnomusicólogos, investigadores da comunicação a terapeutas musicais e, embora em menor medida, a educadores.

A investigação em diversos sectores relacionados com a música e a vicenal experiência de docente de educação musical e de diversas instituições politécnicas[1] confirmaram a minha convicção de que muitos dos nossos problemas e dos insucessos do ensino da música podem ser melhor compreendidos à luz de uma leitura da relação homem/som no nosso contexto cultural; ao mesmo tempo são justamente estratégias didáticas viradas para uma reconsideração desta relação que me parecem indispensáveis a fim de contribuir para um reequilíbrio e uma revalorização do papel do sonoro na nossa experiência individual e na nossa sociedade.

Neste sentido, este trabalho parte das sugestões oferecidas pelo *design* acústico schaferiano para focar algumas das suas possíveis aplicações no âmbito do ensino da música. É articulado numa parte preliminar em que, partindo de alguns exemplos concretos de planificação do território, tentarei evidenciar a substancial marginalidade do sonoro na nossa cultura; seguindo-se, numa segunda secção, algumas observações sobre os reflexos que esta marginalidade revela na organização da educação musical em Portugal. De tais premissas tentarei evidenciar, na parte final deste trabalho, algumas possíveis indicações para a realização de atividades didáticas relacionadas com o *design* acústico e com a planificação sonora do território.

A ecologia acústica como reflexo da marginalidade do sonoro no nosso contexto cultural: alguns exemplos

Se o problema da poluição acústica, imposto com evidência e urgência pelo incrível aumento do ruído nas nossas cidades, recebe hoje em dia cada vez mais atenção, a proposta de uma verdadeira planificação do território, que tenha em conta também a perspetiva sonora, continua a não ter muita ênfase; e isto porque, perante os graves problemas de vivência com que somos obrigados a debater-nos, sobretudo nas nossas áreas urbanas, esta parece, à maioria das pessoas, uma

1 As reflexões que apresento neste artigo, mesmo quando tocam assuntos sobre os quais existe uma vasta bibliografia, surgem sobretudo da minha experiência prática: em Itália, fui docente de Educação Musical por mais de 20 anos e, em Portugal, lecionei, entre outras, as cadeiras de História da Música Portuguesa, História da Música e Apreciação Musical na Escola Superior de Educação de Setúbal e as cadeiras de Estética Musical e Organologia na Escola Superior de Música de Lisboa. Atualmente sou investigador do CESEM (Centro de Estudos de Sociologia e Estética Musical) da Universidade Nova de Lisboa e bolseiro de pós-doutoramento da Fundação para a Ciência e Tecnologia para levar a cabo uma pesquisa sobre o concertismo do século XIX.

questão absolutamente marginal.

Neste contexto constitui uma excepção, por exemplo, a iniciativa que tem vindo a ter lugar, desde 1997, na Câmara de Vancouver, com a criação de uma unidade operativa sobre o ruído urbano; dos resultados do seu relatório, intitulado *City Noise*, se deduz que a preocupação ditada pela luta contra a poluição acústica acompanha a reafirmação da necessidade de estimular escolhas ativas por parte de toda a comunidade, a fim de definir uma paisagem sonora mais gratificante para o território urbano (City Noise, 1997)[2].

No relatório parecem, por isso, encontrar o seu lugar, pela primeira vez na iniciativa de um ente público, alguns conceitos derivados das teorias de Schafer, como o da "impressão sonora" ou do *ear clearing*, bem como a necessidade de sensibilizar a inteira comunidade promovendo uma mudança cultural que nasça da consciência de que a qualidade sonora do ambiente faz parte, com pleno direito, da mais geral qualidade de vida, e que seja portanto necessário favorecer uma intervenção ativa de todos, desde as diversas entidades públicas até ao cidadão individual, com a finalidade de a melhorar. É o que evidenciam as recomendações finais do relatório que refiro em seguida:

1) A câmara empenha-se em incluir os aspectos acústicos na planificação ambiental futura.

2) A câmara empenha-se em financiar um programa de educação permanente, chamado *Earcare Program* (literalmente: programa para a salvaguarda do ouvido).

3) Desenvolvimento da consciência pública relativamente aos problemas do ruído e *feedback* através de uma "*hotline* do ruído" e de uma página da Câmara na internet; assistência para as situações não contempladas pela legislação camarária.

4) 'Termómetro' do ruído a instalar em lugares de alta visibilidade para evidenciar os níveis actuais e os anteriores.

5) Advertências e protecções para os ouvidos em lugares com níveis sonoros elevados; lista de restaurantes com ambiente sonoro favorável.

6) As marcas sonoras (*soundmark*) da cidade são reconhecidas como parte do património cultural; os edifícios já existentes classificados como Bens Culturais e dotados de qualidades acústicas positivas são declarados 'santuários sonoros'.

7) Os parques tranquilos devem ser ampliados, protegidos e dados a conhecer.

8) A informação turística deve ser completada com mapas e guias que incluam *soundwalks*, *soundmarks* e eventos de interesse sónico.

9) Em cada estação do ano serão difundidas informações através de *mailing lists* municipais, comunicados de imprensa, etc.

10) As visitas às escolas por parte dos funcionários municipais incluirão informações sobre a paisagem sonora e o ruído.

11) Troca de informações sobre o problema do ruído entre a Câmara e as organizações públicas, em especial as que se ocupam das pessoas com problemas de audição.

12) Troca de informações sobre o problema do ouvido com organizações de bairro e *input* para o público através da página da internet da Câmara.

O empenho da Câmara de Vancouver em incluir os aspectos acústicos na planificação ambiental parece todavia ser um caso isolado no âmbito das intervenções públicas em relação ao tema do ambiente. Para isso é suficiente passar os olhos rapidamente pelas iniciativas dos países europeus para perceber como estas se limitam a intervir apenas no plano da prevenção e da luta ao ruído, sem contemplar minimamente a possibilidade de escolhas ativas na definição do ambiente ou da paisagem sonora do nosso território[3].

É o que se regista também em relação a Portugal, onde, por exemplo, desde o *Regulamento Geral do Ruído de 2000*, até à recepção das directrizes europeias com o Decreto-Lei n.º 146/2006, constatamos que a normativa se ocupa apenas da luta contra a poluição acústica, embora com a novidade de fazer um esforço para disponibilizar ao público os dados sobre o ruído dos nossos contextos e para harmonizar os critérios de recolha e análise dos dados, bem como as estratégias de intervenção, com os outros países da União Europeia. As mesmas conclusões podem valer tanto para as iniciativas dos diversos municípios como para os projetos específicos de planificação ou requalificação de áreas do território, desde a planificação da área da Expo 98 até às mais recentes intervenções de requalificação urbana[4].

Alargando o olhar ao contexto europeu parece-me significativo o caso registado há alguns anos atrás em Nápoles, quando a Câmara da cidade apresentou um plano para a requalificação de uma ampla zona industrial fora de uso, plano que foi posto ao dispor do público graças a uma publicação (Proposta di variante al piano regolatore generale per la zona occidentale di Napoli, 1995).

O intenso debate que se desenvolveu e a quase unânime consideração de que o projeto tinha características de grande novidade e denotava um altíssimo grau de cultura ambiental, tornam-no exemplificativo, a meu ver, do nível preocupantemente baixo de atenção ao sonoro da nossa cultura. Uma análise deste projeto confirma de facto, de que se trata de um documento claro e pormenorizado, no

2 *City Noise: Report of the Urban Noise Task Force* (1997). CITY OF VANCOUVER, http://www.city.vancouver.bc.ca/ctyclerk/cclerk/citynoisereport/index.htm. Em relação a este projeto, e em geral ao *design* acústico, veja-se também MAYR, 2001.

3 Um estudo sobre a legislação em vários países foi já apresentado por Schafer (Schafer, 1985: 253 e segs.). Hoje em dia as principais informações sobre este assunto podem ser facilmente encontradas online, nas páginas dos governos da maioria dos países europeus.

4 Todas as informações acerca destes projetos estão disponíveis nas páginas web das várias Câmaras Municipais.

qual não se deixa nada ao acaso, chegando-se a indicar, por exemplo, os critérios de escolha dos materiais e das cores para utilizar nas intervenções de construção dos edifícios ou ainda os critérios que era necessário seguir na introdução de espécies vegetais, cuja seleção teria que privilegiar as espécies autóctones, com o objetivo de instituir «zonas temáticas com significados botânicos, históricos, etnobotânicos, etc., de forma a satisfazer as várias exigências de qualificação do ambiente, de lazer e de cultura» (ivi: 93)[5].

Ao contrário, não encontrava espaço, não só qualquer alusão a uma eventual planificação sonora do território, como também, bem vistas as coisas, qualquer termo de alguma forma ligado à esfera semântica do 'sonoro', tais como som, ruído, acústico, música, etc.; neste sentido havia apenas uma frase em que o projeto perspetivava, para uma determinada área, 'salas para manifestações musicais de massa', o que, sem retirar a necessidade de espaços equipados para fazer música na cidade de Nápoles, reenvia inevitavelmente para um dos aspectos mais consumistas da relação homem/som. É lícito supor que não houvesse qualquer referência a intervenções de prevenção dos fenómenos de poluição acústica, pois num projeto em que tinha grande peso o «restauro ambiental, compativelmente com o nível de antropização[6] do território», era dado adquirido a eliminação automática das próprias causas daqueles fenómenos, considerando-se evidentemente suficiente a normativa em vigor na época (ivi: 96). Mas o facto de faltar até mesmo a hipótese de uma intervenção ativa com respeito à paisagem sonora imaginável para aquela área é sinal, a meu ver, do papel absolutamente marginal que o som adquiriu na nossa cultura ou, para usar uma expressão mutuada de Schafer, da baixa 'competência sonológica' da nossa sociedade.

A leitura de um documento tão inovador em matéria ambiental, mas o mesmo dir-se-ia de qualquer outro projeto análogo, italiano ou português, deve levar-nos a perguntar porque conseguimos imaginar qual será ou qual queríamos que fosse, por exemplo, a vegetação de uma área ou as cores das casas de um bairro e, no entanto, renunciámos a imaginar quais serão ou quais queríamos que fossem as sonoridades da nossa existência. E podemos justificar a renúncia a qualquer hipótese de planificação sonora do território pelo facto de que, uma vez removidas as causas de degradação ambiental e eliminados os prejuízos trazidos com o tempo à conformação originária dos lugares, instaurar-se-á automaticamente a paisagem sonora mais idónea, deixando, em definitivo, que prevaleça o princípio do indeterminado quando isto não nos parece aceitável, por exemplo, para o projeto botânico da área?

Em definitivo, parafraseando a "Proposta de variante", deveríamos talvez perguntar-nos por que razão não se planifica também 'o restauro das sonoridades originárias daqueles lugares e a implantação, quem sabe, de zonas temáticas com significados acústicos, musicais, históricos, etnomusicológicos, etc., de forma a satisfazer as diversas exigências de qualificação do ambiente com as de lazer e cultura'. Se isto não acontece e se, ao contrário, não existe sequer uma busca (de alguma forma análoga àquela efetuada para determinar as espécies vegetais autóctones daquela zona) que permita reconstruir qual devesse ser a paisagem sonora originária da zona, se nem seríamos capazes de responder às três simples perguntas de Schafer – «quais os sons que desejamos conservar, privilegiar, multiplicar» – isto é indício do facto de que o som, paradoxalmente com o crescimento do ruído no nosso ambiente, tornou-se um aspecto cada vez mais marginal da nossa existência (Schafer, 1885: 14)[7].

Marginalidade do sonoro e educação musical de base

A tese de uma substancial marginalidade do sonoro num contexto cultural dominado pela imagem e pelo multimédia emerge também em vários pontos do trabalho de Schafer acerca da paisagem sonora. Segundo o compositor canadiano, de facto, «no mundo ocidental, durante a Renascença, com o desenvolvimento da imprensa e da visão de perspetiva na pintura, o ouvido cedeu para o olho o seu papel de principal fonte de informação» (Schafer, 1885: 23) com uma consequente diminuição da atenção em relação à dimensão sonora do nosso quotidiano e a delimitação só para

5 As conclusões desta minha análise foram apresentadas no Primo Laboratorio Convegno Internazionale Musica Infanzia e Adolescenza, Napoli-Città della Scienza, 11-12 Novembre 1996, Napoli Fondazione IDIS.

6 Com o termo 'antropização' designa-se geralmente a transformação do ambiente natural feita pelo homem para os seus fins.

7 Se em relação àquela área específica não existem pesquisas de ecologia acústica, deve-se sublinhar o aumento de obras viradas para a reconstrução, interpretação e conservação de sons de lugares específicos, realizadas, geralmente, por etnomusicólogos. Veja-se, por exemplo, o interessante trabalho sobre as valências histórico-antropológicas dos chocalhos dos rebanhos da tradição pastoril de várias zonas (Ricci, 2007). Ultimamente assistimos a um proliferar de publicações que propõem itinerários turísticos pelas principais cidades, centrados sobre os lugares da música mas limitados às tradições musicais consagradas do género da música erudita, do fado, da canção napolitana, etc. (veja-se por exemplo Leitão, 2006). Parece-me todavia que, na maioria dos casos, trata-se de produtos já estruturados e pensados com vista a comercialização de um original *souvenir* turístico que não modifica as habituais modalidades de fruição passiva da música na nossa cultura.

momentos e lugares circunscritos — como o concerto — da atividade de ouvir[8].

Neste sentido, as conclusões às quais chega Schafer investigando a paisagem sonora são significativamente análogas, na minha opinião, àquelas às quais chega, por exemplo, partindo de uma perspetiva médico-educativa, Alfred Tomatis; especialmente no seu trabalho *L'oreille et la voix*, este autor propõe diferenciar entre o 'ecouter', isto é "ouvir intencionalmente", e o mais frequente 'entendre', talvez traduzível com "sentir com os ouvidos" ((Tomatis, 1987: passim).

Este último corresponderia de facto a um ouvir o som e deixar-se invadir passivamente por ele sem uma verdadeira percepção, enquanto o 'ouvir' envolveria uma intervenção da vontade, um 'esticar o ouvido', «tender o corpo e solicitar o sistema nervoso no seu complexo a entrar numa dinâmica especialmente ativa, empreendedora, que mobilize o corpo bem como o pensamento» (Tomatis, 1993: 98). As argumentações do investigador francês, num trabalho que pretende demonstrar a primazia do ouvido em relação aos outros órgãos do homem, induzem-no até a afirmar que o ouvir «é uma faculdade de altíssimo nível, tal que se pode pôr no mesmo plano da consciência, como se a audição fosse ao mesmo tempo uma porta aberta sobre a consciência e uma abertura da consciência sobre o campo da percepção», e ainda que, «se tudo corresse pelo melhor, o homem seria induzido num estado de audição permanente ao qual de facto parece destinado» (ivi: 101-102). Pelo contrário a extrema consequência da diminuição da competência sonológica da sociedade pós-industrial (em relação, por exemplo, às sociedades antigas ou às de tradição oral) seria mesmo identificável com os graves problemas de poluição acústica, visto que, se só estivéssemos numa óptica de verdadeira audição, estes não seriam toleráveis e por isso nunca teriam sido gerados (Schafer, 1885: 253).

Mas as consequências desta situação parecem ir para além do campo da poluição acústica, tornando-se centrais também quando se queira investigar os problemas ligados à escassa competência musical de base e às carências da instrução musical, ou ainda o afastamento que se regista entre um certo repertório (por exemplo a música erudita contemporânea) e o público.

Mesmo não sendo uma novidade para os operadores dos diversos sectores ligados ao som, a origem destes problemas não parece pelo contrário corresponder a um sentir comum, a uma consciencialização mais geral da nossa cultura. Consciencialização que evidentemente poderá verificar-se apenas quando a atenção for virada, transcendendo as diversas especializações, para a relação homem/som na sua plenitude, relação que deverá por isso ser reavaliada numa óptica global que seja ao mesmo tempo social, política, artística, pedagógica, ecológica e definitivamente cultural, podendo e devendo dizer respeito à todos.

Por isso, paradoxalmente, não contribui para a tal mudança cultural, nem a difusão nem o consenso que a linguagem musical geralmente tem na nossa sociedade, que aliás representam muitas vezes um travão a uma verdadeira consciencialização em relação à marginalidade do sonoro na nossa cultura. Marginalidade que, de facto, parece contrastar não apenas com o dado objetivo do aumento do ruído no nosso ambiente, mas também com o grande desenvolvimento oferecido pela moderna tecnologia no que diz respeito à criação, reprodução, difusão, manipulação e utilização do som e da música. Nem, a bem ver, o consentimento quase unânime e muitas vezes entusiástico que tem geralmente a música desmente a tese de uma marginalidade do sonoro: e isto porque a escassa competência sonológica que refere Schafer, se adotamos a distinção entre ouvir e sentir, não concerne apenas aos sons e ruídos do ambiente, mas inclui todos os aspectos do sonoro até à sua mais evidente manifestação representada pela música. A distinção proposta por Tomatis, de facto, permite não confundir entre quantidade e qualidade da relação homem/som; antes consegue que a marginalidade do sonoro na nossa sociedade não venha desmentida, por exemplo, pelo enorme consentimento e ressonância de alguns eventos musicais (como, por exemplo, os concertos dos vários ícones da *popular music*), que muitas vezes nos aparecem, com alguma evidência, mais relevantes enquanto fenómenos sociológicos do que musicais.

Como tive ocasião de constatar através da minha experiência no ensino da educação musical, o sincero consenso dos nossos alunos em relação à música baseia-se geralmente mais sobre um preconceito positivo e substancialmente acrítico do que sobre uma avaliação crítica (que tenha a ver, por exemplo, com elementos internos à mesma linguagem musical), resultado de um envolvimento emocional oferecido pela mesma natureza de uma linguagem

8 É notório que a invenção da imprensa teve um papel central não apenas em determinar a específica evolução musical, como também a do mesmo pensamento e em geral da cultura ocidental. Bastaria por isso pensar só no papel que teve, em determinar formas e estruturas de raciocínio, a passagem da leitura comunitária, em voz alta, típica da Idade Média, realizada em volta dos grandes e desconfortáveis manuscritos, à leitura individual e interior que se tornou a norma nas épocas seguintes e que acabou por enfatizar o aspecto semântico das palavras em detrimento daquele fónico.

com um alto potencial conotativo[9].

Definitivamente, ao analisar este dado do ponto de vista da comunicação, poderíamos dizer que a nossa mesma tradição cultural nos coloca desde muito cedo numa posição que corresponde aos chamados níveis baixos da comunicação musical – geralmente como ouvintes passivos – delegando os outros níveis, as intervenções ativas, criativas na comunicação musical, apenas a um número reduzido de especialistas do sector. Assistimos por isso a outro paradoxo: se por um lado a música é geralmente para os pré-adolescentes e jovens uma experiência fundamental, sentida como familiar porque em íntima relação com a sua vivência, ao mesmo tempo ela é de facto uma linguagem conhecida apenas nos aspectos mais superficiais e/ou geralmente pelas suas conotações extramusicais. Quantas vezes, ao perguntar aos nossos alunos as razões das preferências de uma peça musical ou de um cantor, eles nos respondem referindo apenas os aspectos extramusicais, tais quais o look ou a beleza do intérprete, ou do videoclip ou ainda a emoção a eles associados? Se em alguma medida isto acontece também com outras linguagens, parece evidente que, no que diz respeito à musical, seja maior o consentimento acrítico e a falta de um nível intermédio entre o do especialista e o de base[10]. E esta situação é gerada mesmo pela nossa tradição cultural, visto não pertencer, de facto, a uma atitude inata do homem (Tomatis, 1993: passim). Como é notório, embora quando recém-nascidos privilegiemos os sons como primeiras formas de expressão e comunicação, somos desde muito cedo canalizados numa relação com eles que, em linha geral, se concretiza na audição ou na reprodução mimética, nomeadamente através de canções. Embora muitos estudos e as inúmeras experiências inovadoras no campo da educação musical da primeira infância, todos nós podemos facilmente verificar que geralmente é mais frequente, ainda hoje, que seja permitido às crianças de um infantário garatujar livremente com uns lápis coloridos do que 'garatujar' livremente com os sons, sejam eles os da voz ou do corpo humano ou dos inúmeros possíveis objectos sonoros.

Muitas vezes, na minha prática de docente de Educação Musical, cheguei a pensar que seria talvez mais conveniente que os nossos alunos chegassem à escola com uma predisposição para o ensino da música análoga à que têm em relação a uma língua estrangeira e desconhecida, sem pelo contrário ter a ideia de já a conhecerem e sem ter uma forma de fruição passiva desta linguagem já muito fortemente estruturada e difícil de mudar, porque, de facto, suficientemente gratificante.

A situação não muda substancialmente no que diz respeito aos adultos visto que, ao sublinhar a necessidade de atribuir centralidade aos aspectos sonoros da nossa existência, seja em relação à instrução musical seja em relação à planificação sonora do território, receberemos muito provavelmente consensos tão unânimes quanto retóricos. De resto, é óbvio que cabe especialmente à educação musical de base, aquela que é oferecida a todos através da escolaridade obrigatória, virar esta modalidade de participação para a comunicação musical «de forma a possibilitar a construção e o desenvolvimento da literacia musical» (*Música, Orientações Curriculares, 3.º Ciclo do Ensino Básico*, 2001: 4). Mas não é mesmo a educação musical o resultado da substancial retórica da nossa cultura, que ao mesmo tempo atribui importância fundamental ao ensino da música para depois negá-lo na prática, limitando-o a poucas horas semanais apenas em alguns dos segmentos da escola básica ou então tornando-a opcional ou entregue a docentes não especializados?

Se, na verdade, o tempo efectivo destinado à educação musical não chegaria nem para aprender uma língua estrangeira, como podemos pensar que sirva para entrar na vivência de um código de natureza substancialmente diferente do verbal e que precisa, para uma fruição ativa, da aquisição de competências específicas? E a isso acrescenta-se que muitas vezes os docentes de educação musical, na minha experiência sobretudo quando chegam duma formação especializada como a das Escolas Superiores de Música, interpretam a própria tarefa como uma ocasião de transmissão de conteúdos culturais e conhecimentos técnicos em linha com uma atitude tradicional, que, embora a nível científico esteja amplamente ultrapassada, continua persistente no ensino da música. Tarefa cuja execução é impossível de se realizar no tempo destinado à disciplina, com uma inevitável carga de frustrações, seja para os alunos como para os docentes. Outros docentes, pelo contrário, adequam-se, ou até partilham, uma interpretação da educação musical, de resto frequente na maioria dos outros operadores da escola, apenas como uma atividade

9 Como é notório, o carácter conotativo da linguagem musical (isto é, a sua capacidade de evocar, aludir, sugerir mais do que remeter para um significado unívoco ou literal) determinou durante muito tempo, na cultura ocidental, um preconceito negativo em relação à música, considerada por isso uma linguagem inferior, imperfeita e substancialmente dependente da linguagem verbal. A partir do Romantismo, pelo contrário, impõe-se a ideia de uma superioridade da música devido precisamente a esta sua característica que a tornava, segundo a famosa definição de Hoffmann, 'a mais romântica de todas as artes'.

10 Muitas vezes, por exemplo, tive ocasião de verificar que pessoas sem uma formação específica no campo da música e da arte conseguem mais facilmente ler e fruir esteticamente um quadro de Giotto ou de Picasso do que uma obra musical medieval ou uma composição de Schönberg ou de Stravinsky.

meramente recreativa ou estritamente operacional ou ainda visada a um enriquecimento estético tanto genérico quanto vago. Não me parece que sejam estes os objetivos de qualquer projeto educacional e ainda mais de uma verdadeira educação musical, que não deveria ser pensada como uma adaptação do aluno à música, e por isso transmissão de um saber ou de uma expressão codificada, mas pelo contrário deveria tornar-se um meio — o mais possível rico, variado e gratificante — para a aprendizagem, um estímulo para o desenvolvimento de capacidades na direção de uma maturação expressiva e comunicacional do aluno, maturação pela qual deveriam concorrer, de resto, nas suas especificidades, todas as outras disciplinas.

Poderíamos dizer, em conclusão, que, segundo a perspetiva na qual nos colocamos, podemos considerar a insuficiente educação musical básica simultaneamente como causa e como efeito da marginalidade do som na nossa cultura. Uma situação que, como é óbvio, poderá ser ultrapassada apenas através de uma substancial mudança cultural, resultado da convergência de numerosos e diferentes elementos; ao mesmo tempo parece também evidente que, mesmo na esfera da educação, se podem e se devem lançar os fundamentos desta mesma mudança.

Uma aplicação didática do *design* acústico

Neste sentido torna-se claro como a situação antes descrita justifica e poderia motivar a construir uma atividade didática mesmo sobre o *design* acústico, visto que esta apresenta a vantagem de propor aos alunos uma óptica global na qual a atenção não seja virada só para um aspecto ou para uma função do sonoro, mas seja obrigatoriamente veiculada sobre a relação homem-som. Esta perspetiva, como já sublinhado, poderia fornecer os estímulos para uma mudança inicial da cultura sonológica contemporânea, obrigando a repensar — na prática do dia-a-dia e em reciprocidade — ambos os termos desta relação.

A consciência de que tudo o que concerne às relações entre som e indivíduo (numa ampla aceção que contemple não apenas as produções sonoras do homem mas também as capacidades de audição e de interpretação dos sons) deve ser enquadrado no âmbito das dinâmicas culturais e por isso históricas de uma comunidade, evita logo o perigo de perseguir o utópico e ingénuo projeto de definir, de forma definitiva e absoluta, os sons 'certos', isto é, os que permitiriam realizar automaticamente os ambientes sonoros mais aptos à existência humana.

Trata-se pelo contrário de tentar «descobrir aqueles princípios graças aos quais pode ser melhorada a qualidade estética de um ambiente acústico» (Schafer, 1985: 369-370), sem por isso ter de obrigatoriamente visar ao fascinante e utópico sonho do género da Universe Symphony de Charles Ives (Esposito, 2007), mas, mais realisticamente, procurar equilibrar exigências funcionais com exigências ecológicas e estéticas.

Inúmeras são as aplicações que em campo didático podem então derivar de uma tal perspetiva. Bastante difundidas, e não apenas em âmbito didático, são, por exemplo, as atividades de Sound Walk ou de Time-Walk, isto é, um tipo de passeio sonoro guiado que tem como objetivos explorar, analisar, classificar e representar graficamente os aspectos rítmicos e temporais da paisagem sonora (Mayr, 2001).

Noutra direção, as orientações metodológicas sugeridas pelo *design* acústico poderiam determinar uma atividade didática que vise principalmente tornar conscientes os alunos das diferenças entre os sons que mais nos agradam e os que apenas 'suportamos' no nosso ambiente. Esta poderia articular-se em três fases: numa primeira, poder-se-ia propor aos alunos a audição de um repertório de sons recolhidos num determinado contexto urbano bem conhecido por eles, mas apresentados numa sequência diferente da originária e abstraídos das situações que os geraram. Os alunos deverão expressar, através de um questionário articulado nos seus pontos, os sons do seu agrado e as suas preferências. Numa segunda fase, os alunos serão convidados a utilizar de forma pertinente apenas os sons que tenham sido por eles considerados agradáveis, com o objetivo de sonorizar uma série de situações e contextos do próprio quotidiano, exemplificados graças ao auxílio de materiais visuais como a projeção de diapositivos ou vídeos. Na terceira fase apresentar-se-ão aos alunos as situações originárias, desta vez numa síntese audiovisual, propondo que eles analisem as diferenças entre estas e as realizações pessoais a que tinham chegado.

Mas a atividade que quereria aqui sugerir consiste num mais amplo e articulado projeto no qual os alunos sejam eles mesmos protagonistas na primeira pessoa das diferentes fases do levantamento dos dados e da planificação de uma paisagem sonora.

Analogamente à nova disciplina prefigurada por Schafer,

que se colocaria «no ponto de encontro entre pesquisa científica, ciências sociais e produção artística» (Schafer, 1985: 14), este projeto poderia ser realizado de forma mais completa no âmbito do objetivo transdisciplinar da educação ambiental. O *design* acústico, sempre segundo Schafer, anda na direção de um objetivo final consistente na reintegração de todos os sentidos, mesmo se hoje em dia possa ser necessário dar prioridade ao ouvido como um antídoto contra o *stress* visual da nossa época. Da mesma forma, na nossa atividade didática, seria útil privilegiar ao máximo a perspetiva sonora, evitando que ela seja automaticamente posta na habitual posição de substancial marginalidade induzida pela nossa cultura.

O objetivo geral da atividade seria o de desenvolver uma maior atenção à dimensão sonora da nossa existência em substancial analogia com o que é proposto pelas orientações curriculares, com o objetivo de «compreender a música como construção humana, social e cultural e as inter-relações com os diferentes quotidianos e áreas do saber» (*Música, Orientações Curriculares, 3.º Ciclo do Ensino Básico*, 2001: 13). Como é evidente, este objetivo compreenderia uma multiplicidade de outros objetivos didáticos, perspetivando um desenvolvimento de competências em diferentes direções correspondentes, seja ao organizador *Percepção sonora e musical*, como aos *Interpretação e comunicação* e *Culturas musicais* nos contextos propostos pelas orientações citadas (ivi: 14 e segs).

A metodologia mais apta para realizar esta atividade, que prevê a averiguação da posse das competências anteriores necessárias ao seu desenvolvimento, é a da pesquisa, propondo como ponto de partida da atividade a hipótese: podemos imaginar o melhoramento do nosso ambiente sonoro?

O primeiro passo seria então o de delimitar um espaço sonoro, suficientemente circunscrito e homogéneo, mas possivelmente bastante caracterizado do ponto de vista sonoro e bem conhecido pelos alunos (o bairro onde se encontra a escola, ou, se muito vasto, parte do bairro em redor da escola ou um habitual ponto de encontro dos alunos, etc.).

Em seguida passar-se-ia a propor aos alunos a sua descrição apenas do ponto de vista sonoro, o que, como tem acontecido quase sempre ao realizar esta atividade, torna evidente o escasso conhecimento do espaço sonoro em exame e por isso a necessidade de proceder a uma sua averiguação. Para este fim seria necessário efetuar uma pesquisa no campo, consistente com um número de gravações realizadas em diferentes momentos, e na consequente transcrição gráfica dos dados obtidos. Obviamente os critérios para esta 'sonografia' podem ser os mais variados, mas cuidando que a utilização de instrumentos de notação, por exemplo visuais, não faça esquecer que o objetivo deste mapa é o de evidenciar o que se tem ouvido e não o que se tem visto.

De seguida dever-se-á proceder à análise dos dados recolhidos, realizando classificações dos sons com base na incidência, nas caraterísticas físicas, nas funções e no significado, nas suas características emocionais ou afetivas. Entre estes deverão individualizar-se:

– as chamadas 'tónicas', isto é, «os sons que são percebidos, numa dada sociedade, de forma continuada ou com uma frequência tal que constituam um fundo sobre o qual são percebidos os outros sons»;

– os 'sinais sonoros' definidos por Schafer como aqueles «sons em primeiro plano, ouvidos conscientemente», tais como buzinas, sirenes, sinos, etc.;

– por fim, tentar-se-á especificar as 'marcas sonoras', isto é, aqueles «sons comunitários que sejam únicos ou que possuam peculiaridades tais que os habitantes de uma comunidade tenham em relação a eles uma atitude e uma capacidade de reconhecimento especiais» (Schafer, 1985: 21 e segs.).

Nesta fase seria interessante, quando possível, tentar encontrar testemunhos históricos diretos ou indiretos sobre o passado e presente sonoros daquele espaço, também para reconstruir qual fora a paisagem sonora originária, natural ou de tempos passados naquele lugar[11].

O trabalho poderia então prosseguir com uma procura e identificação dos efeitos positivos e negativos de particulares sonoridades sobre os habitantes da zona, para depois passar à avaliação e a consequente escolha motivada dos sons que poderiam ser eliminados, substituídos, reduzidos na incidência ou na intensidade, introduzidos de novo, recuperados ou

11 Numa atividade deste tipo realizada há alguns anos em Itália e relativa à paisagem sonora do bairro objecto da requalificação formulada na Proposta di variante citada anteriormente, os alunos chegaram a conclusão que o som da sirene dos estabelecimentos siderúrgicos da zona tinha sido numa certa altura uma marca sonora, vista a relevância que tinha para todos os habitantes da zona, diretamente ou indiretamente ligados ao trabalho naquelas indústrias; depois tornou-se, quando se começou a fechar parte dos estabelecimentos, o sinal que iniciava as acções de protesto e as greves dos trabalhadores. Hoje, se tivesse sido preservada ou guardada, por exemplo através de gravações, poderíamos falar dela como de um verdadeiro testemunho sonoro, rico de significados históricos e digna de figurar num museu dos sons. As peculiaridades sonoras de uma cidade como Lisboa, e as riquezas históricas e antropológicas que trazem consigo, foram claramente evidenciadas, por exemplo, no célebre filme Lisbon Story de Wim Wender.

conservados, etc. A última fase seria, de facto, a realização de um projeto de planificação ou reestruturação sonora do espaço escolhido e a realização de um novo mapa sonoro.

A atividade aqui descrita presta-se de resto a ser modificada e adaptada às exigências e possibilidades oferecidas pelas diferentes situações escolares, sendo possível uma sua simplificação ou uma maior articulação segundo as necessidades.

Educar os alunos para um conhecimento da realidade e de si mesmos que não prescinda daquele instrumento primário — e, como sabem os que operam com deficientes auditivos, muitas vezes insubstituível (Esposito, 1994) — que é o som pode contribuir, na minha opinião, para desenvolver uma maior atenção ao som em todas as suas manifestações e, por isso, para contrastar a baixa competência sonológica que, para além de constituir um dos principais travões a uma eficaz e produtiva aprendizagem musical, é sentida em geral como uma forte limitação da nossa cultura.

Referências Bibliográficas

City Noise: Report of the Urban Noise Task Force (1997). City of Vancouver, http://vancouver.ca/ctyclerk/cclerk/970513/citynoisereport/ (consultado em 5 de Setembro de 2010).

Esposito, F. (1994). *Apporti musicoterapeutici nell'educazione del soggetto ipoudente*, dissertação final do *Corso biennale di specializzazione polivalente per l'insegnamento ad alunni portatori di handicap*. Napoli: Ministero della Pubblica Istruzione – Provveditorato agli Studi di Napoli.

Esposito, F. (1996). "Una proposta di design acustico" em Fario, M., Fergola, P., Gugliotta, S., *Raccolta degli Abstract del Laboratorio-Convegno Internazionale "Musica Infanzia e Adolescenza"*. Napoli-Città della Scienza, 10-11.

Esposito, F. (2007). *Sinfonia n.º 4 para coro e orquestra de Charles Ives*, Lisboa: TNSC (ensaio para os concertos da temporada sinfónica 2006-07 do Teatro Nacional de S. Carlos).

Leitão, R. M. (2006). *A ambiência musical e sonora da cidade de Lisboa no ano de 1890*, dissertação de Mestrado em Ciências Musicais, Lisboa: Universidade Nova.

Mayr, A. (2001). *Musica e suoni dell'ambiente*, Bologna: Clueb.

Música, Orientações Curriculares, 3.º Ciclo do Ensino Básico (2001). Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.

"Proposta di variante al piano regolatore generale per la zona occidentale di Napoli" (1995) em *Due varianti per Napoli*, Napoli: Edizioni Graffiti.

Ricci, A. (2003). "I suoni in mostra. Una strategia dell'orecchio" em *AM Antropologia museale*, III, 7, 34-39.

Ricci, A. (2007). *Etnografia e design acustico in una prospettiva di antropologia museale*. Roma: Università degli Studi La Sapienza.

Schafer, R. M. (1977). *The Tuning of the World*. Toronto/NewYork: McClelland & Stewart/Knopf.

Schafer, R. M. (1985). *Il paesaggio sonoro*. Milano: Ricordi-Unicopli.

Tomatis, A. (1987). *L'oreille et la voix*. Paris: Laffont

Tomatis, A. (1993). *L'orecchio e la voce*. Baldini e Castoldi, 1993.

A Música Tradicional Madeirense na Transitoriedade

Madeira's Tradicional Music through Time

Revista Portuguesa
de Educação Artística

Rodolfo Cró
Gabinete Coordenador de Educação Artística
rodolfocro@gmail.com

RESUMO

O presente artigo procura expor, de uma forma sucinta, um conjunto de temáticas pertinentes ao contexto da música tradicional madeirense no atual panorama.

Tendo como pano de fundo todas as transformações nos campos sociais, económicos e culturais, a contemporaneidade musical equaciona uma nova atitude, ou seja, uma necessidade reflexiva e crítica, face a um conjunto de elementos pluridimensionais.

Contudo, a discussão em torno da globalização[1], ou seja "[...] o mundo como «aldeia global» [...]" (Appadurai, 1996: 45) e da regionalização[2], ou seja, os "[...] particularismos ou culturas locais [...]" (Featherstone, 2001: 84), em termos musicais, terá de se revestir numa proporção de dois conceitos, em que uma cultura conservadora dará lugar a uma cultura híbrida, no sentido da modernidade.

Tendo em conta que a evolução em princípio só se faz com programas culturais de renovação, experimentação e crítica (Canclini, 1992), é neste contexto que surgem as novas tecnologias; em concreto o software musical na sala de aula.

Neste sentido, este artigo vem propor uma reflexão e um debate à luz de uma perspetiva cultural.

Palavras-chave: Globalização; Regionalização; Música; Cultura; Novas Tecnologias.

ABSTRACT

This article tries to explain, in a succinct form, a set of themes relevant to the current context of Madeira traditional music.

With all the social, economic and cultural transformations in the background, contemporary music tackles a new attitude, i.e. a reflective and critical need, from a multidimensional set of factors.

However, the discussion about globalization, read "[...] the world as «global village» [...]" (Appadurai, 1996: 45) and regionalization, that is, the "[...] particularities or local cultures [...]" (Featherstone, 2001: 84), in terms of music, will need to consider a combination of two concepts in which a conservative culture gives birth to a hybrid culture, in the sense of modernity.

Given that evolution can only be made through cultural programs of renewal, experimentation and critique (Canclini, 1992), it is in this context that the new technologies arise, specifically the musical software in the classroom.

Therefore, this article proposes a reflection and a debate from a cultural perspetive.

Keywords: Globalization; Regionalization; Music; Culture; New Technologies.

1 Sobre este conceito, ver Appadurai (1996) e Santos (2001).

2 A este propósito, Featherstone (2001).

Introdução

A globalização representa, desde o seu início (refiro-me em concreto há época dos descobrimentos), um elemento determinante na alteração dos modos de vida da sociedade em si.

Pautada por representações transmutais nos campos económico, social e cultural, com este novo conceito paradoxalmente passou-se a ter dois tipos de comportamento: por um lado, uma necessidade de acompanhar as tendências internacionais; por outro, uma valorização e, acrescentaria, uma maior sensibilização do contexto local. Com isto quero dizer que, se "[...] a globalização tanto produz homogeneidade como diversidade "(Robertson e Khondker, 1998, citado por Santos, 2001: 52)",com este conceito ocorre "[...] uma reação nostálgica, que se observa na recriação e invenção de culturas locais, regionais, subnacionais" (Featherstone, 1997: 134).

Contudo, esta suposta contradição entre estas duas formas colocou em evidência elementos determinantes à compreensão destes conceitos. Com uma sociedade pluridimensional e por sua vez com uma escola que promove, ou diria melhor, que deveria promover a interculturalidade, esta dicotomia existente entre a conservação e as influências externas colocaram em evidência a identidade cultural de um povo.

Se a regionalização da música tradicional madeirense poderá ser interpretada como a imagem de um povo, a qual cabe a todos nós preservar, restaurar e difundir, no pólo oposto coexiste a necessidade da mudança e da inovação face a um conjunto de indivíduos e sociedades que convivem com diferentes géneros e reportórios.

Perante este cenário, importa colocar em questão o seguinte: Que papel deverá ter então a música tradicional madeirense em pleno século XXI?

Se é um facto que, a partir dos anos 80 do século passado, esta valorização no contexto da música tradicional madeirense foi possível constatar através da criação de várias instituições e grupos de música tradicional, fruto de uma "[...] globalização cultural [que] assumiu um relevo especial com a chamada «viragem cultural]» da década de oitenta, ou seja, com a mudança de ênfase, nas ciências sociais, dos fenómenos socioeconómicos para os fenómenos culturais" (Santos, 2001: 51), no atual cenário de sociedades urbanas em expansão face ao passado e ao presente, uma nova forma de música contemporânea irá permanecer em destaque.

Neste sentido, este artigo está dividido em três partes. Na primeira, "Do global ao local", onde procuro interrogar algumas tendências dominantes, como é, por exemplo, as novas tecnologias e por sua vez os softwares musicais; na segunda, "A música do séc. XXI", onde procuro olhar para as questões predominantes da música nos dias que correm; e na terceira, "A música tradicional desde a criatividade à imprevisibilidade", onde colocarei em evidência elementos determinantes da música tradicional face ao interpretado nos dias de hoje pelos jovens. Por último, umas breves considerações.

Do global ao local

Nas últimas três décadas um fenómeno designado por globalização alterou profundamente os modos de funcionamento da sociedade.

De facto, estes tempos pautados pelas *"[..] interações transnacionais conheceram uma intensificação dramática, desde a globalização dos sistemas de produção e das transferências financeiras, à disseminação, a uma escala mundial, de informação e imagens através dos meios de comunicação social ou às deslocações em massa de pessoas, quer como turistas, quer como trabalhadores migrantes ou refugiados"*. (Santos, 2001).

Ora, com este novo conceito, a ideia de uma sociedade num sistema fechado desmoronou-se a partir do momento em que se começou a intensificar um conjunto de relações, em que as mesmas principiavam a mudança de padrões dos modos de vida da sociedade em si.

Com tudo isto, vem a ideia cada vez mais enraizada de construir espaços mais amplos, como é por exemplo a União Europeia, elemento que de uma forma subtil assume uma "[...] mundialização de problemas que parecem afetar apenas uma determinada zona geográfica" (Sousa, 2002). Com isto quero dizer que o emergir da ideia de que o mundo é um espaço único contribuiu seguramente, e de modo direto, para a construção de uma outra perspetiva sobre a cultura do povo. Associado a este cenário, está a tecnologia que assumiu o papel principal por força da excessiva aceleração de mudança na sociedade em si (Toffler, 1970).

Contudo, esta tendência aparentemente visível a

qualquer um contrariamente e à luz da sociedade moderna ocidental, não representa apenas um processo homogéneo, mas também um processo particular, no que se refere à diversidade local e à identidade étnica.

Ora, com um mundo cada vez mais global mas também cada vez mais assente na diversificação, com um ritmo de mudança nas cidades, populações, ciência, tecnologia, que por sua vez alimenta novas tecnologias e novos produtos, de facto, toda esta «corporação» de sintomas requer uma "[...] formação integral do indivíduo para o desenvolvimento da sua inteligência, do seu pensamento, da sua consciência e do seu espírito, capacitando-o para viver numa sociedade pluralista em permanente processo de transformação" (Moraes, 2007: 211).

Perante este cenário (um mundo profundamente tecnológico), um facto é percetível: a necessidade de uma resposta urgente e adequada da escola às novas mutações sociais e culturais.

Todas estas profundas transformações tecnológicas decorrentes da acelerada evolução e proliferação das novas tecnologias, em especial daquelas que estão associadas aos computadores e às comunicações, irão repercutir-se não só nas famílias, mas também nas organizações e, por sua vez, na rutura de valores. Neste enquadramento, as tecnologias "[...] constituem uma referência de primordial importância para a pedagogia contemporânea" (Nóvoa, 2007: 11), reproduzindo novas formas de viver em que nos é pedido, além de uma vivência, um saber lidar com toda esta situação. Aliás, *"[...] as crianças da última década do século XX cresceram num ambiente saturado de tecnologia. Em grande parte dos lares das crianças urbanas do genericamente conhecido por mundo ocidental, para não dizer na maioria, existe telefone, televisão, incluindo receção por satélite ou por cabo, recetor esterofónico de FM, leitor de CD e/ou DVD, vídeo-gravador e câmara de vídeo, micro-ondas, computador, modem de ligação à Internet, entre toda a gama de eletrodomésticos sem a presença dos quais é difícil imaginar a vida de todos os dias]"* (Fino, 2001: 1).

Perante este cenário, a tecnologia e por sua vez os computadores "[...] tornaram-se de tal forma parte integrante do tecido social do dia a dia que se desaparecessem subitamente, a nossa civilização entraria num caos" (Chapanais, 1996, citado por Paraskeva & Oliveira, 2006: 8).

Ora, esta dependência tecnológica para as crianças que nascem hoje é vista como um relacionamento que se assume como um elemento natural no seu dia a dia. É indissociável esta ligação à tecnologia; começando mesmo pelos jogos, que são, de certa forma, a sua primeira introdução ao mundo tecnológico e por sua vez ao mundo dos computadores.

Mas, neste contexto, onde é que entra a música?

É corrente em educação o computador revestir-se numa ferramenta para ensinar praticamente qualquer assunto. Contudo, relativamente aos softwares musicais, poucos são aqueles que utilizam este recurso nas suas aulas, como também é escassa a criação específica de softwares musicais, numa perspetiva construcionista (Papert, 1993)[3], direcionados para a aprendizagem em educação musical. Associado a este elemento está o pouco contacto dos professores de educação musical com os recursos tecnológicos, sendo que esta atitude poderá ser modificada através de uma maior divulgação das ferramentas tecnológicas disponíveis.

Mas, neste dualismo, a área musical é uma das poucas que tem software desenvolvido para um conjunto de atividades e de contextos diferenciados no ramo musical, ou seja: editores de partitura (para editar, executar partituras, digitalizar partituras); acompanhamento (para realizar composições, arranjos); sequenciadores (gravar, executar, editar músicas); gravação áudio (gravação múltipla e simultânea, edição de áudio, produção musical); treino auditivo (afinação, percepção de intervalos, acordes e escalas, ditados melódicos e rítmicos); etc.

Se é percetível que a tecnologia aplicada em educação musical consiste em mais uma ferramenta em auxílio do professor, como todos os outros elementos existentes na sala de aula, este suposto elemento informático não pretende substituir o professor, mas sim, alertá-lo para os diferentes usos da tecnologia em prol das aulas de música.

Se diríamos que vivemos numa época de tecnologia, esta dinâmica e interação com o computador, ao mesmo tempo que permite novas formas de educação no campo musical, remete-nos, professores, para uma plena interacção com o meio informático e, por sua vez, para a consulta de profissionais especializados, tanto neste campo como no da educação em geral, e em concreto da educação musical.

3 Interpretando os softwares musicias como uma ferramenta cognitiva, em que "[...] são ferramentas informáticas adaptadas ou desenvolvidas para funcionarem como parceiros intelectuais do aluno, de modo a estimular e facilitar o pensamento crítico e a aprendizagem de ordem superior" (Jonassen, 2007: 21). Ou seja, "[...] são ferramentas de ampliação e reestruturação cognitiva. Elas ampliam o pensamento do aluno, ultrapassando as limitações da mente" (Jonassen 2007: 22).

A música do séc. XXI

A música ao longo do século XX foi pautada por uma «inclinação experimental» em que, através de sucessivas tentativas, novas tendências musicais surgiriam entre novas técnicas e novos sons. Associado a este elemento, e acrescentaria como um fator preponderante, está o surgimento ou a popularidade da rádio e dos mass media, fruto das novas tecnologias, no que se refere ao gravar, o reproduzir e o difundir.

É um dado concreto que o século passado foi rico no que se refere a uma «música popular», no sentido de um termo que abrange um conjunto de estilos desde a música tradicional à moderna (Green, 2000:65). De facto, ao recuarmos ao final do século XIX e princípios do século XX, tudo começa a partir, e diria isto de uma forma muito sucinta, através de uma cultura afro-americana, que através de ritmos de tambores de África originaria o Blues, o que, mais tarde numa combinação com o ragtime, originaria o Jazz, sendo estes os dois dos estilos mais influentes de toda a música que se iria realizar depois desta data (Tame, 1984: 204-5).

É a partir destes dois estilos, ou se se preferir, também através do rhythm and blues, que irão nascer estilos como: rock and roll; heavy metal; disco; soul; funk; hip hop, entre outros. Porém, paralelamente a todos estes estilos, coexistia um conjunto de compositores progressivos que através da manipulação do som iriam criar um «instrumento musical inovador»: a música eletrónica.

Embora este artigo não seja um aglomerar histórico da origem da música no século XX, a verdade é que, através destes pequenos apontamentos, podemos perceber as múltiplas formas que a música está a ter. É um dado observado que a música nos dias de hoje tem uma necessidade em ser global, fruto de um conjunto de elementos em «orbita» à própria música, isto é, o capitalismo das grandes editoras que criam máquinas de produção e de manipulação a todo o conjunto musical. Ou seja,

> *"[...] a indústria cultural pratica o reforço das normas sociais, repetidas até a exaustão e sem discussão. Em consequência, uma outra função: a de promover o continuismo social. E a esses aspectos centrais do funcionamento da indústria cultural viriam somar-se outros, consequência ou subprodutos dos primeiros: a indústria cultural fabrica produtos cuja finalidade é a de serem trocados por moeda; promove a deturpação e a degradação do gosto popular; simplifica ao máximo seus produtos, de modo a obter uma atitude sempre passiva do consumidor; assume uma atitude paternalista, dirigindo o consumidor ao invés de colocar-se à sua disposição"*
>
> (Coelho, 1980).

Contudo, se por um lado temos uma necessidade de um elemento homogéneo no sentido de chegar a tudo e a todos, esta tendência evidencia, por outro lado, uma diversidade cada vez mais acentuada numa procura por uma identidade própria. Com isto quero dizer que coexiste cada vez mais um revestimento assente numa diversificação de submundos cada vez mais especializados, criando ou recriando diversos estilos musicais derivados de outros, resultando assim numa diversificação musical. Ou seja, no "[...] século XX, a vida musical desintegrou-se numa abundante plêiade de culturas e subculturas, cada uma das quais com os seus próprios cânones e gírias" (Ross, 2007: 13).

Esta multiplicação de estilos em apenas um século reforça a evolução num campo que se encontra numa tremenda «transitoriedade» (Toffler, 1970), em que "[...] mais de 94% das vendas dos discos, em todo o mundo, são de música popular em geral, e apenas 3,5% são de música clássica e 1,5% de música de jazz" (Green, 2000: 67).

O facto é que "[...] alguns géneros adquiriram mais popularidade do que outros e por nenhum deles as massas sentem um verdadeiro apelo. O que delicia um grupo dá dores de cabeça a outro. As faixas de hip-hop fazem vibrar os adolescentes, mas os seus pais sentem-nas como horríveis" (Ross, 2007: 13).

Se, por um lado, poderíamos entrar neste preciso momento nas influências dos mass media nesta «popularidade musical» absorvida pelos jovens, em primeiro lugar é preciso compreender que "[...] a música está sempre a migrar do seu ponto de partida para o seu destino que é um momento efémero da experiência de alguém" (Ross, 2007: 15).

Esta suposta formatação do ouvido a uma música popular massificada faz com que a audição musical represente um elemento determinante na interculturalidade, uma vez que uma "[...] audição musical, tornada consumo musical [...] a canções descartáveis e de validade limitada, da permeabilidade dos músicos relativamente ao *diktat* da indústria" (Lopes, 1998), torna pobre a construção de uma produção musical.

Neste sentido, esta pluralidade musical parece ser o elemento determinante da música produzida nesta primeira década do século XXI, em que, como afirma Alex Ross, crítico

musical do *The New Yorker*, no seu livro *O Resto é Ruído*,

> *"No jazz brotam acordes atonais; nas partituras dos filmes de Hollywood ouvem-se sons vanguardistas; desde os Velvet Underground em diante, o rock, o pop e a música de dança têm-se caracterizado pelo minimalismo. Por vezes a música assemelha-se a ruído porque é mesmo ruído ou não está longe dele propositadamente. Outras vezes, como acontece com Wozzeck de Berg, ela mistura sons familiares com sons estranhos, a consonância com a dissonância"*
>
> (Ross, 2007: 14).

"Ora, como sabemos, a contemporaneidade dos mundos da música e da educação caracteriza-se pela complexidade e imprevisibilidade que a escola e o ensino não podem continuar ignorar" (Vasconcelos, 2004: 1). Se a diversidade assume cada vez mais um papel preponderante em todos nós, em que urge uma necessidade de uma reflexão sobre as «hiperescolhas» (Toffler, 1970), então, neste sentido, o papel da educação será preparar indivíduos para cenários de futuro, "[...] onde uma nova educação requer, de acordo com esses novos referenciais, um investimento intensivo no desenvolvimento da inteligência, da consciência e do pensamento" (Moraes, 2007: 213), de forma a preparar sujeitos para uma contínua reconstrução do conhecimento.

A música tradicional desde a criatividade à imprevisibilidade

A música tradicional, além de representar uma prática e um elemento que nos identifica, fruto de "[...] algo que recibimos del pasado con tal prestigio simbólico, [em que] las únicas operaciones posibles [são] preservarlo, restaurarlo, difundirlo (Canclini, 1992: 150), é, todavia, um património coletivo, mas também uma interpretação distinta entre as diferentes classes, etnias ou até mesmo grupos.

Embora a multiculturalidade nos leve a outros olhares, é um facto que esta visão sobre o património poderá representar um conjunto de elementos na qual a "música [...] como meio privilegiado na construção da identidade sócio-cultural [...]" (Côrte-Real, 1998: 55), poderá desenvolver um conjunto pluridimensional de elementos estruturantes provenientes de outras culturas distintas, mesmo quando falamos da música tradicional madeirense. Ou seja, uma verdadeira interculturalidade baseada numa vivência de uma variedade de tipos de expressões musicais. "In other words, music can have short-term, transitory effects as well as a more deep-seated influence on our beliefs and behaviour. It is perhaps useful to think of a continuum of the levels at which we engage with different kinds of music in different situations" (Hargreaves, Miell, Macdonald, 2002: 11).

Porém, continuamos num conjunto de tremendas contradições quando falamos de todos estes aspectos. Se, por um lado, "The idea that music's meanings are inseparable from the social and cultural, [and that] The consensus surrounding the notion that music is explicable only as in its social context" (Cross, Tolbert, 2008), por outro, continuamos insaciavelmente a implementar uma música, ou melhor, uma cultura que em nada representa a cultura descrita nos anteriores dois pontos já desenvolvidos.

Ora, se identificamos uma transmutação no campo social e cultural, e se observamos uma proliferação de uma música contemporânea, pergunto porque se insiste insaciavelmente em repetir um modelo envelhecido?

Não creio que um projeto como a música tradicional madeirense consiga sobreviver por muitos mais anos só no modelo da preservação, restauração e difusão. Com isto quero dizer que o foco principal não pode só se circunscrever aos elementos transcritos anteriormente, mas também associar a outros dados já identificados, por exemplo, uma nova "identidade musical"[4] (Hargreaves, Miell, Macdonald, 2002) ou uma nova reinvenção da própria música. Mas a dúvida põe-se: Como?

Se observarmos a música clássica do séc. XX, temos um conjunto de elementos que demonstram de forma explícita a influência da música tradicional no contexto da música clássica. É exemplo disto Percy Grainger (1882-1961), Janácek (1854-1928), Bartók (1881-1945), Ravel (1875-1937) e, num exemplo próximo da minha prática, Heitor Villa- Lobos (1887-1959) que, através de uma ligação à cultura popular brasileira e à música erudita, conseguiu criar uma forma musical erudita com elementos populares do Brasil, levando esta «fusão» musical a todo o lado.

Neste sentido, e perante um discurso pós-moderno, o "[...] campo musical implica la convivencia de géneros y repertorios en un número cada vez maior, así como la expansión de las músicas híbridas en sociedades urbanas, la simultaneidad del passado com el presente en la creación musical contemporánea [...]" (Canclini, 2003: 269). É perante

4 A utilização do conceito de "identidade musical" introduzido por Hargreaves, Miell e McDonald (2002) permite, através de uma abordagem sócio-cultural do desenvolvimento e da educação, refletir sobre o impacto que a música desempenha no processo de constante reconstrução e renegociação, de acordo com o tipo de experiências vividas, situações e pessoas com quem as crianças e jovens interagem. Ver Hargreaves, Miell e McDonald, (2002).

este cenário que a música tradicional madeirense terá de começar a se desenvolver num contexto da regionalização em pleno século XXI.

Ou seja, num projeto escolar e face ao seu papel, é inevitável não incluir a preservação e a restauração de um património e a sua vivência. Porém, o elemento da reinvenção da própria música através de uma nova «identidade musical» poderá ser feito através de elementos próximos à sua cultura, como por exemplo: as novas tecnologias.

Neste âmbito, o software musical disponível no mercado pode de forma muito clara aproximar um elemento de cariz tradicional e de um passado ao presente, através de uma música contemporânea. Ora toda a fusão emergente desta situação tem um elemento fundamental na criação e experimentação.

Aplicando o conceito de paisagem sonora criado por Murray Schafer (1993) ao contexto da música tradicional, muitos elementos podem entrar em consonância numa reinvenção da música. Se, por um lado, no campo da música tradicional temos as canções de trabalho, em que se recriam cenários de um passado, por outro, utilizando a paisagem sonora, que se divide em "[...] sons da natureza, sons da neve, da água, do fogo, sons de sinos, sons do luar, sons inusitados, sons do quotidiano" (Schafer, 1993: 12), por exemplo, na utilização de um software Virtual DJ (refiro-me aqui em concreto a um trabalho de um grupo de alunos que, sob a minha orientação, desenvolveram um trabalho neste âmbito)[5], a reinvenção ou a recriação de uma «identidade musical» na música tradicional poderá ser uma realidade.

Nesta pequena contextualização, o que quero evidenciar é que, utilizando estes conceitos, em que através de ambientes sonoros as pessoas são transportadas para determinadas esferas, a utilização deste software num contexto escolar-sala de aula-, poderá representar nos alunos uma capacidade de desenvolver, produzir e combinar diferentes texturas sonoras, isto tendo em atenção o sentido estético musical que cada aluno apresenta.

Se, por um lado, todo este processo requererá tanto dos alunos como do professor uma necessidade de inovar, ou se se preferir, mudar alguns padrões pré-definidos, por outro, esta procura de uma sensibilidade do som que nos rodeia (naturais, humanizados, industriais, cibernéticos, sons puros ou transformados) representa acima de tudo um relacionamento criativo com os elementos que nos rodeiam.

5 O projeto, meramente exemplificativo, circunscreveu-se a um grupo de futuros professores de educação musical (alunos da licenciatura em educação musical – 2.º ano ISCE –, turma do Funchal, no ano letivo 2009-2010) que tinham como objetivo principal identificar softwares musicais disponíveis no mercado e montar um conjunto de aulas tendo em conta a aplicabilidade de softwares musicais «transformados» em softwares educativos, isto tendo em atenção o construcionismo de Papert (1993), numa aprendizagem realizada através de um contexto situado e significativo.
A título de exemplo de um grupo de trabalho que utilizou o software "Virtual DJ", originalmente concebido para que em casa qualquer um se torne disc jokey, que aliás é um elemento muito em voga entre os jovens, todo o funcionamento do programa remetia-nos para uma tela de trabalho dividida em duas pistas que, através de músicas em formato mp3 ou wav, importadas para o referido software, poderiam ser manipuladas. Toda esta reprodução sonora poderia ser ouvida em simultâneo com outros ficheiros musicais, bem como era possível a gravação de todas as misturas (composições musicais) realizadas.
Partindo deste enquadramento e do conceito de «paisagem sonora» de Schafer (1993), todo o trabalho desenvolveu-se tendo em conta, por um lado, a exploração do programa, um processo pelo qual é apresentado a partir do que o aluno determina, fruto de uma interpretação, reação e percepção sonora, em função de um estímulo fornecido pelo próprio; e, por outro, um computador, que neste contexto apenas assumia as funções de máquina, desempenhando praticamente o papel de uma simples ferramenta, que, através de directrizes de quem o comanda, reproduzia o que era pedido.
Embora tenha sido colocado em prática apenas pelos alunos do projeto em questão, foi perceptível que, utilizando um elemento da música tradicional, como é o caso das cantigas de trabalho, transportando para o respetivo software e aplicando o conceito de «paisagem sonora», a recriação de novas músicas utilizando sons da cidade (carros; cafés; esplanadas; pessoas; entre outros), em simultâneo com gravações das cantigas tradicionais, resultava numa nova «identidade musical», fruto de uma criação e experimentação livre, em conjugação dos sons com o conceito de paisagem. Mas, em simultâneo, o ressurgimento de novos ambientes sonoros que nos transportava para cenários urbanos ricos em diversidade.

Considerações finais

Ao longo deste artigo tentei colocar em discussão um conjunto de elementos pertinentes ao contexto da música tradicional madeirense no atual panorama. Num exercício de «scenario planning»[6], penso que é impossível contribuir com algumas ideias sem ter a consciência ou, diria, a percepção, do que nos rodeia, tanto no contexto social como cultural.

Se em tempos a escola conseguia de forma objetiva corresponder aos desafios da sociedade, no atual cenário é um dado observável que a mesma já não responde de forma concreta aos desafios colocados. Neste sentido, um repto coloca-se a todos: como lidar como toda a complexidade provinda da transmutação da sociedade?

Creio que a discussão em torno da globalização e da regionalização em termos musicais terá de se revestir numa re-harmonização destes dois conceitos, em que uma cultura conservadora dará lugar a uma cultura híbrida, no sentido da modernidade, embora a mesma dependa das nações, das etnias e de encontros socioculturais em que se misturam o moderno e o tradicional. Todavia, a inovação surge através de uma cultura moderna que é aquela que evolui mas que mantem o aspecto histórico (Canclini, 1992).

Tendo em conta que a evolução em princípio só se faz com programas culturais de renovação, experimentação e crítica (Id., 1992), é neste contexto que surgem as novas tecnologias e em concreto o software musical na sala de aula. Não devemos esquecer que a heterogeneidade musical é imensa e é com alguma naturalidade que se compõem outras formas de expressão cultural.

Assim, a música tradicional madeirense, no atual funcionamento dos indivíduos e da sociedade, terá que conviver num campo musical em que se aplique uma convivência cada vez maior de géneros e repertórios, até porque a própria música tradicional, como cultura de determinada região e transmitida de geração a geração, gradualmente sofre modificações fruto das diversas interpretações.

6 No sentido de que todo o trabalho dedicado ao desenho de cenários de futuro em educação, metodologia de trabalho que exige o treino da imaginação e da criatividade, tendo em vista o exercício de um pensamento estratégico de futuro, imprescindível para quem tem de tomar decisões. Ver "Scenario Planning em Educação" (2001) em *Centro de Investigação e Desenvolvimento 19 Perspetivas sobre Currículo na formação de professores* [Online]. Em: http://www3.uma.pt/jesussousa/PoliticasEducativas/6ScenarioPlanningemEducacao.pdf.

Referências Bibliográficas

Appadurai, Arjun (1996). *Dimensões Culturais da Globalização*. Lisboa: Editora Teorema.

Canclini, Néstor García (1992). *Culturas Híbridas: Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Buenos Aires. Editorial Sudamericana.

Canclini, Néstor García (2003). "Música y pensamiento postmoderno" em Enrique Cámara de Landa. *Etnomusicología*. Madrid: Ediciones del Instituto Complutense de Ciencias Musicales.

Coelho, Teixeira (1980). *O que é indústria cultural*. Editora Brasiliense.

Côrte-real, Maria de São José (1998). "Dimensão Intercultural no Programa de Expressão Musical" em Cardoso, Carlos (ed.). *Gestão Intercultural do Currículo - 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural, 55-62.

Cross, Ian, Tolbert, Elizabeth (2008). *Music and Meaning: The Oxford Handbook of Music Psychology*. Oxford University Press, 24-34.

Featherstone, Mike (1997). *O desmanche da cultura: globalização, pós-modernismo e identidade*. São Paulo: Editora SESC.

Fino, C. N. (2001). "Uma turma da "geração Nintendo" construindo uma cultura escolar nova" em *Actas da II Conferência Internacional de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação*. Braga: Universidade do Minho, 1027-1048.

Green, Lucy (2000). "Poderão os professores aprender com os músicos populares?" em *Revista n.º 2 do Centro de Investigação em Psicologia e Educação Musical*. Porto.

Hargreaves, D. J., Miell, D. E., MacDonald, Raymond (2002). *What are musical identities, and why are they important? Musical Identities*. Oxford University Press, 1-21.

Jonassen, David H. (2007). *Computadores, Ferramentas Cognitivas: desenvolver o pensamento crítico nas escolas*. Porto: Porto Editora.

Lopes, José Lúcio (1998). *Música e Internet: pluralismo ou globalização?*. Universidade Autónoma de Lisboa.

Moraes, Maria Cândida (2007). *O Paradigma Educacional Emergente*. 13.º Edição. Papirus Editora.

Nóvoa, António (2007). "As Tic em Educação: um admirável mundo novo?" em F. A. Costa; H. Peralta; S. Viseu. *As Tic na Educação em Portugal: Conceções e Práticas*. Porto Editora, 11-12.

Papert, Seymour (1993). *A Máquina das Crianças: Repensando a escola na era da informática*. Editora Artmed.

Paraskeva, João e Oliveira, Lia R. (2006). "Currículo e Tecnologia Educativa. Limites e Potencialidades" em João M. Paraskeva e Lia Raquel Oliveira. *Currículo e Tecnologia Educativa*. Edições Pedago.

Ross, Alex (2007). *O Resto é Ruído: À escuta do século XX*. Editora Casa das Letras.

Santos, B. S. (2001). "Os processos da globalização" em Santos, B. S., *Globalização – Fatalidade ou Utopia*. Porto, Edições Afrontamento, 31-50.

Schafer, Murray R. (1993). "O ouvido pensante" em *Boletim da Associação Portuguesa de Educação Musical*, n.º 93. Lisboa, 12-14.

Sousa, J. M. (2002). "O papel do professor face à tensão entre globalização e diversidade em M. F. Patrício (Org.). *Globalização e Diversidade. A Escola Cultural, uma resposta*. Porto: Porto Editora, 307-310

Tame, David (1984). *O poder oculto da música: A transformação do homem pela energia da música*. São Paulo: Editora Pensamento-Cultrix Ltda.

Toffler, A. (1970). *Choque do Futuro*. Lisboa: Livros do Brasil.

Vasconcelos, A. A. (2004). "Perspetivas para o ensino da música em Portugal no séc. XXI: das dicotomias às parcerias" em *II Encontro Regional de Professores de Educação Musical da Madeira*, Funchal.

Oficina de Artes Integradas: Etapas da Gestão de um Projeto Pluridisciplinar em Artes

Revista Portuguesa
de Educação Artística

Combined Arts Workshop: Management of a Multidisciplinary Arts Project

Carlos Gonçalves
Gabinete Coordenador de Educação Artística
carlos.goncalvesc@gmail.com

RESUMO

Pretende-se neste artigo, em forma de ensaio, demonstrar a importância da "Oficina de Artes Integradas" no desenvolvimento de projetos pluridisciplinares e transdisciplinares, envolvendo docentes de várias áreas artísticas na criação de projetos com os seus alunos que, por um lado, possam promover a realização de espetáculos de melhor qualidade artística e, por outro, desenvolver nos alunos competências diferenciadas nas várias expressões artísticas, aos níveis da criação e da interpretação da música, do teatro, da dança e das artes plásticas. Estas "Oficinas" promovem igualmente a aquisição de conhecimentos e competências noutras técnicas associadas à montagem de um espetáculo, tais como a criação de textos e libreto, produção, sonoplastia e luminoteca, cenografia e guarda-roupa, etc.

Pretende-se ainda demonstrar a importância da gestão destes projetos por parte dos docentes responsáveis, levando os seus alunos à reflexão e debate sobre temas de extrema importância tais como: Exigências do público atual; Espetáculos inovadores; O Teatro Musical ou a Opereta, como fator de interligação das artes do espetáculo; Trabalho em equipa; Gestão do projeto artístico; A importância da apresentação pública; A autoavaliação e avaliação do projeto por parte de todos os envolvidos. Tentaremos neste artigo apresentar algumas ideias tendo por base a nossa experiência nos espetáculos criados, produzidos e realizados nos últimos dois anos (2009 e 2010) por alunos, no âmbito da Licenciatura[1] e do Mestrado[2] em Educação Musical, cujo docente titular é o autor deste artigo.

Palavras-chave: Artes; Oficina de Artes Integradas; Projeto Artístico; Criatividade e Inovação.

ABSTRACT

This essay intends to demonstrate the significance of the "Combined Arts Workshops" developing pluridisciplinary and transdisciplinary projects, together with teachers of several artistic areas in creating projects with their students, on the one hand to promote shows of increased artistic quality, and on the other hand to develop differentiated skills within the students, throughout the various artistic ways of expression, in the creation and performance of music, theatre, dance and plastic arts. These "Workshops" also promote knowledge acquisition of other performance staging techniques, as creation of texts and librettos, production, sound design, lighting, set design and wardrobe.

It is in like manner intended to show the importance of teachers' project management, in bringing their students to think and debate meaningful themes such as: Demands of the public today; Innovative performances; Musical theatre or Operetta linking performing arts; Team work; Artistic project management; The significance of public performance; Self-evaluation and project evaluation by all involved. In this article we present some ideas based on our experience in the performances created, produced and carried out over the last two years (2009 and 2010) by Musical Education Degree[1] and Master's Degree[2] students, whose head teacher authors this article.

Keywords: Arts; Integrated Arts Workshop; Artistic Project; Creativity and Innovation.

1 Pelo Instituto Superior de Ciências Educativas de Odivelas.

2 Pela Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal.

Exigências do público atual

Ao analisarmos, de forma puramente pessoal, a produção de espetáculos nos últimos 30 anos na Região Autónoma da Madeira, concluímos que a quantidade e variedade de eventos (espetáculos e concertos) realizados hoje é de tal forma que nos pode eventualmente colocar, em % "per capita", logo depois de Lisboa[3].

Apesar deste aumento de produção, um pouco por todos os Municípios, os agentes culturais, em geral, não se encontram totalmente satisfeitos com o aumento do público. A adesão ainda fica aquém do esperado, muito em especial nos eventos de qualidade.

A título de exemplo, apresentamos um quadro referência da Temporada Artística do Gabinete Coordenador de Educação Artística, onde podemos verificar, nos últimos quatro anos, um aumento considerável de público nos seus eventos, o que não pode, de forma alguma, demonstrar o todo da produção artística regional.

Quadro 1 – Temporada Artística do GCEA.

Anos	Eventos	Espetadores*	Média de espetadores por evento	% de variação da média em relação ao ano anterior
2007	250	50590	202,36	–
2008	223	58675	263,11[4]	+ 30,02%
2009	213	37723	177,10	- 32,69%
2010	207	59895	289,34 [5]	+ 63,38%

* Valores aproximados

Fonte: Base de dados do GCEA[6].

Consideramos que seria muito importante e estratégico para o futuro das Artes nesta Região, a realização de um estudo científico, que poderia ser ao nível de um Mestrado, que pudesse comprovar ou não estas perceções.

Em nosso entender, as instituições, os programadores e os produtores devem investir na qualidade e na inovação, o que já vai acontecendo com algumas organizações, até porque atravessamos grandes mudanças de paradigma no que concerne às artes do espetáculo, muito em particular à música.

Hoje grandes orquestras sinfónicas nos Estados Unidos, na Alemanha e noutros países, culturalmente mais desenvolvidos do que o nosso, passam por grandes crises económicas, tendo em atenção a redução das suas receitas. A este respeito Kramer (2009: 11) refere: "as pessoas andam preocupadas com a música clássica. Para muitos ela encontra-se em areias movediças. Há mais de uma década que se ouve o som dos tambores da marcha fúnebre".

Este autor cita as rádios e televisão que outrora difundiam concertos de qualidade e que hoje quase desapareceram das estações públicas. Relembra o sucesso das transmissões sinfónicas, como por exemplo os Concertos para Jovens de Leonard Bernstein, sempre em horário nobre e a redução drástica das gravadoras no investimento na música clássica, optando-se por combinar vários estilos musicais. Através de eventos a que tivemos acesso, nos últimos anos, muito em especial organizados pela Orquestra Clássica da Madeira, podemos inferir a importância desta combinação de estilos com a Música Erudita, que, a seu tempo, podem constituir um novo paradigma para aproximar o público deste estilo de música.

A título de exemplo apresentamos o quadro abaixo, que apesar de estar integrado num estudo de 2003, comprova a situação em algumas orquestras nos EUA.

Quadro 2 – Orquestra em apuros nos E.U.A.

Orquestra em apuros nos Estados Unidos Lista não exaustiva (1)	
Savannah Symphony Orchestra	**Dívida de $1.3 milhões de dólares** (cessou completamente actividade)
Florida Philharmonic Orchestra	**Cessou actividade em 2003**
San Jose Symphony	**Interrupção abrupta da temporada por falta de dinheiro** (cessão de actividade em 2001)
The Tulsa Philharmonic	**Interrupção abrupta da temporada por falta de dinheiro** (cessão de actividade em 2002)
Colorado Springs Symphony	**Interrupção abrupta da temporada por falta de dinheiro** (mantém actualmente actividade)
San Antonio Symphony	**Interrupção abrupta da temporada por falta de dinheiro** (mantém actualmente actividade)
Louisville Orchestra	**Défice de $800,000 dólares** (mantém actualmente actividade)
Houston Symphony	**Grandes cortes orçamentais** (mantém actualmente actividade)

Fonte: Kinzer, Stephen (2003). *«As Funds Disappear, So Do Orchestras»* em The New York Times, disponível em http://www.nytimes.com/2003/05/14/arts/music/14SYMP.html, acedido em 02/09/2010.

3 Por conversas informais mantidas com programadores ao nível nacional.

4 Neste ano, por comemorarem-se os 500 anos da Cidade do Funchal, foram realizados vários eventos cuja adesão do público foi acima do normal.

5 A partir deste ano passou a ser contabilizado o *share* dos programas da RTP – Madeira, o que aumenta a média de espetadores.

6 www.madeira-edu.pt/gcea, acedido a 20/08/2010

Por esta razão, consideramos que, ou vamos ao encontro das expectativas do público, ou alguns eventos ficarão sem audiência. Não nos podemos esquecer que hoje, com o acesso privilegiado às novas tecnologias, as pessoas assistem em casa a excelentes espetáculos que se estão a produzir em qualquer parte do Mundo.

O facto dos artistas ligados ao meio clássico estarem ainda muito presos ao modelo do passado, nas suas performances muito estáticas e pouco inovadoras, não privilegia a vertente "espetáculo" que hoje muito atrai o público e em especial os jovens.

Espetáculos criativos e inovadores

Podemos questionar estas definições, inclusive cada um de nós terá diferentes interpretações para o ser "criativo" e "inovador".

Kelly e Littman (2007: 16), citando um artigo na revista *The Economist*, referem que: *"a inovação é agora reconhecida como o ingrediente mais importante de qualquer economia moderna"*, e reforçam que *"a inovação é o sangue vital de todas as organizações"*. Assim sendo, o mundo do espetáculo não pode, de forma alguma, ficar fora deste âmbito.

Na verdade, os profissionais das artes, em pleno séc. XXI, não podem deixar de ter as competências profissionais e humanas necessárias ao desempenho das suas funções que passam pelo modelo de projeto que defendemos, com vista à qualidade e à excelência das artes: (1) conhecimento da sua arte e como ligá-la às restantes artes do espetáculo – junção de várias artes *performativas*; (2) dominar as mais avançadas tecnologias; (3) ter um bom alicerce cultural e científico; (4) aceitar e desafiar a mudança como paradigma da atualidade, cada vez mais rápida e incerta; (5) reconhecer e aceitar o erro como meio privilegiado para a sua aprendizagem e crescimento pessoal; (6) reconhecer as suas próprias limitações de conhecimentos e estar aberto à formação contínua e continuada, formal e não-formal, como forma de manter-se atualizado; (7) ser capaz de trabalhar em equipa; e (8) ser criativo e inovador.

Organograma 1 – Modelo de projeto com vista à qualidade e à excelência das artes.

Se contarmos com profissionais e produtores com este perfil, então estaremos a dar passos no sentido da criação de espetáculos criativos e inovadores, que possam ir de encontro às expectativas do público atual.

Algumas produtoras de espetáculos, a nível mundial, colocam hoje como atributos essenciais para as suas produções: (1) qualidade; (2) seriedade; (3) profissionalismo; (4) **criatividade**; (5) **inovação**.

Defendemos, baseando-nos em estudos de vários investigadores, a importância das crianças iniciarem o estudo das artes o mais cedo possível, pois, com o passar dos anos, as suas apetências naturais para as artes vão diminuindo. Jairo Siqueira, no seu artigo *"O declínio da criatividade"*, baseando-se num estudo já antigo sobre criatividade[7] de George Land e Beth Jarman (1968), apresenta as seguintes conclusões.

No primeiro teste, as crianças tinham entre 3 e 5 anos e 98% apresentaram alta criatividade; o mesmo grupo foi testado aos 10 anos e esta percentagem caiu para 30%; aos 15 anos, somente 12% mantiveram um alto índice de criatividade. Queremos acreditar que estas crianças e jovens não tiveram qualquer acompanhamento artístico que promovesse o desenvolvimento da sua criatividade. Teste similar foi aplicado a mais de 200.000 adultos e somente 2% se mostraram altamente criativos.

7 George Land e Beth Jarman (1968), estudo sobre criatividade com um grupo de 1.600 jovens nos EUA, que utilizaram testes usados pela NASA para seleção de cientistas e engenheiros inovadores.

Quadro 3 – Declínio da Criatividade.

Idade Anos	Pessoas testadas	Pessoas altamente criativas
5	1.600	98%
10	Mesmo grupo	30%
15	Mesmo grupo	12%
>25	200.000	2%

Fonte: http://criatividadeaplicada.com, acedido em 02/09/2010.

Por este e por muitos outros estudos científicos, acreditamos que a criatividade é algo que se deve desenvolver na mais tenra idade, e de preferência no seio da FAMÍLIA e na ESCOLA.

Se as crianças, desde a mais tenra idade forem estimuladas para a criatividade, teremos no futuro profissionais criativos e inovadores que podem promover espetáculos igualmente inovadores e criativos.

Teatro Musical e a Opereta, como fator de interligação das artes do espetáculo

Uma forma de inovar, criando um maior interesse por parte do público, é sem dúvida através dos espetáculos transdisciplinares e interdisciplinares. O Teatro Musical e a Opereta constituem dois excelentes modelos de performance que juntam a música, o teatro, a dança e as artes plásticas.

Acreditamos que nalguns cursos de formação inicial de professores em artes, esta preocupação vem sendo ponto de ordem. Nas nossas práticas letivas nos últimos anos, tivemos o prazer de poder ajudar e estimular grupos de alunos do ensino superior de artes a desenvolverem projetos neste âmbito. Os resultados foram, de certa forma, para além das nossas expectativas, pois tratava-se, em muitos casos, de uma primeira vez a pisar um palco. Foram processos difíceis e sofridos, mas que no final resultaram num enorme prazer para todos os que se empenharam em dar o seu melhor contributo em prol da verdadeira interligação das artes do espetáculo.

Estamos em crer que, nos próximos anos, assistiremos à tal mudança, desde há muito esperada, de vermos as nossas crianças e jovens a serem os protagonistas de espetáculos inovadores. Desta forma, estaremos, por um lado, a descobrir novas e importantes vocações para as artes, e por outro, o mais importante, a educar um novo público, exigente mas esclarecido que poderá então encher os nossos vários equipamentos culturais espalhados um pouco pelas nossas duas Ilhas: Madeira e Porto Santo.

Trabalho em Equipa

Será possível criar, produzir e montar um espetáculo pluridisciplinar sem trabalho de equipa? Pela nossa experiência, não acreditamos ser possível.

Propomos que as equipas devem ser, sempre que possível, multidisciplinares devem seguir regras de gestão desde o início até à conclusão do projeto.

Neste âmbito educativo, os alunos, com a supervisão dos professores, devem estar integrados em equipas (comissões) de trabalho que passam, por exemplo, por: (1) textos/guião/libreto; (2) músicas, arranjos, orquestrações e sonoplastia; (3) encenação/cenografia; (4) adereços/figurinos/caracterização; (5) coreografias e luminotecnia; e (6) produção. Esta é apenas uma forma de dividir as tarefas por "comissões" que, com a liderança de um dos alunos, irá desenvolver um trabalho parcelar, que depois se vai juntando ao longo de um determinado período em que se desenrola o projeto até ao momento final, a apresentação pública.

De destacar a importância estratégica dos líderes das comissões (equipas), em todo o processo de criação, desenvolvimento e apresentação do projeto, propiciando uma aprendizagem importante na mudança de atitudes da equipa, passando de *"uma cultura da autoridade para uma cultura da responsabilidade"* (Maders, Gaithier & Gallais, 2001: 12).

Estes autores, entre muitos outros, defendem que liderar ou conduzir um projeto implica *«saber»*, *«saber fazer»* e *«saber ser»*. Mas, para que tal aconteça, estes líderes devem receber a formação e todo o apoio necessário por parte dos professores responsáveis, para que possam realmente *«saber fazer»*.

Um dos aspetos mais aliciantes dos alunos/líderes é a gestão das relações com os outros, que na opinião de Miguel, Rocha e Röhrich (2008: 17), passa pelo desenvolvimento de

aptidões de comunicação eficazes, tais como: *"Autorrevelação; assertividade; escuta ativa; crítica e comunicação na equipa"*. Estes autores, baseando-se no modelo de Martin Seligman, apresentam algumas sugestões para uma comunicação eficaz na equipa:

"(1) Ser inclusivo. Falar com todos e procurar o contributo de todos;

(2) Desencorajar o domínio de uns sobre os outros;

(3) Proporcionar suporte e reconhecimento positivo, mesmo que se esteja em desacordo;

(4) Manter a tensão emocional a um nível controlável;

(5) Convidar ao desacordo, pois este pode ser produtivo. Há, muitas vezes, vantagens em fazer o papel de «advogado do diabo»;

(6) Estar consciente do modo como cada membro participa e responde"

Outro aspecto muitíssimo importante para o sucesso de um projeto é ser capaz de gerir sentimentos e de lidar com o stress, área da inteligência emocional que nos ajuda a exprimir a emoção e o seu controlo (Miguel, Rocha & Röhrich, 2008: 17). Sem dúvida, estes projetos, muitas vezes, provocam, no seu percurso, muita ansiedade e stress que deve ser gerido, não só pelos líderes das equipas mas, muito em especial, pelos professores.

Gestão do projeto artístico

Como gerir um projeto artístico? Na nossa opinião e experiência, seguindo alguns passos importantes e fundamentais, tais como:

(1) **Pré-projeto:** (se possível seguindo a "Metodologia do Projeto")[8]: (a) identificar a temática; (b) escolher e identificar os temas; (c) constituir grupos de trabalho (comissões); (d) escolher os líderes de cada comissão – função dos alunos; (e) planificar o trabalho, dividindo tarefas; (f) realizar trabalho de campo: individual e coletivo; (g) recolha e tratamento de dados; (h) organização do projeto.

(2) **Projeto:** (a) criação/adaptação do guião/libreto; (b) escolha e seleção ou/e criação de músicas e arranjos/orquestrações; (c) definição da linha estética, materiais e ambientes cénicos; (d) elaboração de dossier/maquetas com os textos, músicas, orquestrações, dados de encenação, cenários, adereços, guarda-roupa, luz, som, etc.;

(3) **Preparação e montagem do espetáculo;**

(4) **Realização do espetáculo;**

(5) **Avaliação:** (a) avaliação individual através de uma reflexão crítica (pelos alunos); (b) avaliação de grupo "presencial" (alunos e docentes); (c) avaliação final pelos docentes envolvidos no projeto.

A gestão deste processo não é tarefa simples e deve envolver todos os docentes e alunos com o mesmo empenho e dedicação.

Em nosso entender, e apoiando-nos nas palavras de Maders, Gaithier e Gallais, (2001: 13) quem dirige superiormente estes projetos, os professores, mais do que **«saber»** e **«saber fazer»** devem **«saber ser»**, comportamento imprescindível e ajustado a cada momento e situação, proporcionando *"a capacidade de integrar as qualidades específicas do ambiente e modificar o seu comportamento para, tal como o camaleão, se integrar na cultura, nas convicções e nos costumes adequados a cada contexto, e assim poder fazer mover as coisas"*.

Outro aspecto que consideramos relevante na gestão destes projetos é, sem dúvida, a qualidade no percurso e na performance. Poderíamos aqui apelar ao modelo de excelência da EFQM (European Foundation for Quality Management), lançado nos anos 90, que define os vários critérios de qualidade, entre eles o critério 9 que se refere a "resultados-chave de desempenho". Este critério é fundamental pois permite aos docentes e discentes avaliarem e medirem os seus resultados tendo como base a estratégia definida. (Couvaneiro & Reis, 2007; Gonçalves & Esteireiro, 2009).

Importância da apresentação pública

Que motivações terão os alunos se estiverem envolvidos num projeto artístico durante um determinado período, que pode ser de 6 a 9 meses, e depois não o apresentam "em palco"? Seria como escrever um livro e nunca publicá-lo. Construir uma casa e nunca vir a habitá-la.

Isabel Marques e Fábio Brazil[9] referem que, "No caso das artes de performance (dança, teatro, música), o produto

8 Baseado, por exemplo, no modelo a partir do livro *"Área de projeto, Guia do Aluno"* de Manuela Matos Monteiro, Porto Editora, pp. 87-90 retirado de http://www.cienciahoje.pt/35123, a 05.09.2010.

9 Isabel Marques e Fábio Brazil, professores e artistas, dirigem o CALEIDOS ARTE E ENSINO em São Paulo, Capital, ministrando cursos e prestando assessoria a secretarias de educação, escolas públicas e privadas nas áreas de dança e poesia.
http://www.cartamaior.com.br/templates/materiaMostrar.cfm?materia_id=10153, acedido a 10.09.2010.

compartilhado mobiliza-se e é recriado justamente em função do encontro com os espectadores. Aqueles que já tiveram a experiência de entrar em cartaz-apresentar o produto mais de uma vez pelo menos-sabem o quanto o espetáculo entendido como "pronto" modifica-se, cresce, encorpa, sofre constante transmutação a cada encontro com o público."

A apresentação pública, por um lado, serve de motivação para os alunos e para os professores, mas serve igualmente outros propósitos não menos importantes, tais como: (1) divulgar as artes junto da comunidade escolar, local e regional; (2) promover a escola e os seus valores artísticos, maximizando todas as competências que os alunos possuem, em especial as que foram desenvolvidas e adquiridas em atividades extraescolares; (3) ajudar a unir os docentes das várias disciplinas artísticas em volta de um único projeto; (4) levar os pais e encarregados de educação a acreditarem na importância das artes na educação dos seus filhos, nalguns casos apoiando-os no prosseguimento de estudos artísticos a nível profissional; (5) constituir para os alunos uma experiência única e inigualável; (6) constituir para os professores, igualmente, uma experiência muito rica, onde todos podem aprender numa excelente oportunidade para conhecerem, verdadeiramente, os seus alunos e as suas capacidades e dificuldades.

A autoavaliação e a avaliação do projeto por parte de todos os envolvidos

Como qualquer projeto, a avaliação é de extrema importância e deve acontecer, no decurso do processo, com a respetiva intervenção dos professores e alunos, e no final do projeto. Esta deverá ser feita em duas fases: (1) "a quente", se possível nas 24 horas seguintes – eventualmente, uma avaliação mais autêntica. Os alunos preenchem um documento de avaliação identificando os aspectos positivos, os negativos e as sugestões para um futuro projeto; (2) "a frio" (eventualmente mais pensada e elaborada), em sessão presencial com alunos e professores em que cada um pode expor as suas ideias e um aluno e um professor tomam notas para, no final, redigirem um documento tipo "acta" com as conclusões que serão posteriormente divulgadas a todos os intervenientes.

Qual o papel dos professores nestes projetos

Finalmente, qual o papel dos professores nestes projetos pluridisciplinares em Artes? Acima de tudo, criar as condições mínimas necessárias ao desenvolvimento e crescimento qualitativo do mesmo. Acompanhar e apoiar os alunos em todos os "passos" do projeto, sendo exemplo na dinâmica do trabalho de equipa que desenvolvem com os seus colegas.

Por outro lado, não menos importante, os professores devem orientar, controlar e supervisionar todas as tarefas e etapas do projeto, antevendo situações que possam, de alguma forma, colocar em risco o seu progresso, mas nunca impondo as suas ideias, e muito menos menosprezando as ideias dos alunos.

Se pensarmos nos estilos de liderança, os professores devem ser um pouco dos quatro estilos, adaptando-se consoante as necessidades: democrático; autocrático; paternalista; liberal *"laissez faire"*. Mas acima de tudo motivadores.

Para que estes projetos tenham sucesso, carecem de uma boa dose de criatividade e inovação, pelo que termino com esta citação de Twyla Tharp (dançarina e coreógrafa): *"Há um processo que gera criatividade e inovação – e você pode aprendê-lo"*.

Referências Bibliográficas

Couvaneiro, C., e Reis, M. (2007). *Avaliar, Refletir, Melhorar*. Lisboa: Instituto Piaget.

Gonçalves, C., e Esteireiro, P. (2009). "Impactos de uma Instituição Artística com 28 anos de História" em *Itinerários: Revista de Educação*. 2.ª Série, n.º 8, 11-22.

Kelly, T., e Littman, J. (2007). *As dez faces da inovação: o poder da criatividade e da inovação na empresa*. Lisboa: Editorial Presença.

Kramer, Lawrense. (2009). *Porque É a Música Clássica ainda Importante?* Lisboa: Editorial Bizâncio.

Maders, H-P., Gaithier, E. e Gallais, C. (2001). *A Gestão de um Projeto de Organização: guia metodológico para a direção de um projecto organizativo*. Lisboa: Edições CETOP.

Miguel, A., Rocha, A. e Röhrich, Oliver. (2008). *Gestão Emocional de Equipas em ambiente de projeto*. Lisboa: FCA – Editora de Informática.

http://criatividadeaplicada.com, acedido a 02/09/2010

http://www.madeira-edu.pt/gcea, acedido a 20/08/2010

Organização Educacional: O Caso do Gabinete Coordenador de Educação Artística

Educational Organization: The Case of Coordinator Office for Artistic education

Revista Portuguesa
de Educação Artística

Rui Manuel Reis Quaresma
EB1/PE do Livramento
rquaresma2@gmail.com

RESUMO

A presente comunicação corresponde a uma reflexão ao nível organizacional de uma entidade específica situada na Região Autónoma da Madeira: o Gabinete Coordenador de Educação Artística. No âmbito das suas competências, cabe a esta direção de serviços da Secretaria Regional de Educação e Cultura a responsabilidade pela coordenação pedagógica ao nível regional das áreas artísticas no primeiro ciclo do Ensino Básico.

Nesta reflexão são focadas fundamentalmente duas dimensões: por um lado, a organização enquanto centro de gestão de recursos e coordenadora pedagógica e, por outro, o seu modelo de supervisão/apoio pedagógico, incluindo a formação contínua de professores.

Com base na análise documental (documentação interna e publicada) e na observação direta, os dados recolhidos permitem-nos identificar alguns pontos fortes e fracos na adopção deste tipo de modelo organizacional tendo em conta dois focos: por um lado, o GCEA enquanto centro de gestão de recursos e coordenador pedagógico e, por outro, a supervisão/apoio pedagógico e a formação de professores.

Palavras-chave: Organização Educacional; Supervisão Pedagógica; Educação Artística.

ABSTRACT

This communication is a reflection about the organizational level of a specific entity located in Região Autónoma da Madeira: the Gabinete Coordenador de Educação Artística. Among their responsibilities, this organization belonging to the Secretaria Regional de Educação e Cultura is responsible for coordinating the area of arts education in the first cycle of basic education.

There are focused mainly two dimensions: at first the organization as a center of resource management and teaching coordinator; and then ist model of supervision/teaching assistance, including teachers training.

Based on documental analysis (internal and published documents) and on direct observation, the data collected allow us to identify some strengths and weaknesses in using this type of organizational model taking into account two foci: first, the GCEA as a center of the resource management and pedagogical coordinator and, second, the supervision/educational support and teacher training.

Keywords: Educational organization; Pedagogical Supervision; Arts Education.

Introdução

O presente artigo constitui uma reflexão acerca de um modelo organizativo educacional específico na área da educação artística situado na Região Autónoma da Madeira (RAM): o Gabinete Coordenador de Educação Artística (GCEA). Face aos novos reptos sociais na sociedade contemporânea em geral e ao desenvolvimento de novas medidas políticas de educação ao nível organizacional, em particular, entendemos ser pertinente refletir-mos e explorarmos modelos de organização da educação alternativos.

O texto encontra-se dividido em três partes. Na primeira parte procuramos referenciar de uma forma muito breve, por um lado, alguns elementos marcantes do pensamento ao nível político e organizacional da educação face à atual conjuntura social, nomeadamente a territorialização das políticas educativas e, por outro, a contribuição da educação artística na resposta a esses novos desafios.

De seguida realizamos uma análise sucinta da evolução da educação artística no currículo do primeiro ciclo do ensino básico em Portugal. A partir de 2006 que esta tem assumido uma maior visibilidade devido à criação das Atividades de Enriquecimento Curricular em Portugal Continental. No entanto, na RAM existe já uma larga experiência no terreno nesta área de conhecimento desenvolvida pelo GCEA sob a direção da Secretaria Regional de Educação e Cultura.

Por esse motivo, propomo-nos no terceiro ponto realizar uma breve análise ao nível organizacional do GCEA, seguido de um olhar acerca das suas eventuais potencialidades e fragilidades no que refere principalmente à gestão de recursos e coordenação pedagógica bem como à supervisão/apoio pedagógico e formação de professores.

Terminamos com algumas considerações finais onde reconhecemos pontos fortes e fracos neste tipo de modelo organizacional da educação. Para terminar identificamos a pertinência de um estudo mais aprofundado nas dimensões estudadas.

Os novos reptos educacionais e a educação artística

Muito se tem escrito acerca das grandes mudanças sociais, políticas e económicas no mundo vividas principalmente a partir da segunda metade do século XX e que vieram trazer novos desafios à educação. O fenómeno da globalização, o rápido avanço das tecnologias da informação e comunicação e a produção em massa doconhecimento vieram alterar a vida das pessoas.

A comunidade de especialistas na educação tem alertado para o facto de que a escola, quando actuando de forma isolada, tem-se revelado incapaz de responder a problemas sociais como a compartimentação e a fragmentação que hoje ameaçam as sociedades e o bem-estar dos cidadãos. Consequentemente tem sido atribuida cada vez maior importância à mobilização e participação de outros atores sociais: pessoas e instituições. Hoje considera-se a educação um fator estrutural de uma comunidade devendo de assumir-se numa política integrada e dirigida a um território enquanto espaço físico, social e cultural. É, pois, nesse sentido que assenta o princípio de territorialização das políticas educativas – "a afirmação dos poderes periféricos, a mobilidade local dos atores e a contextualização da acção política" (Barroso, 1997: 10).

Por outro lado, as grandes mudanças sociais trouxeram também um novo espaço ao papel das artes na vida das pessoas e na educação. Entre outras, o atenuamento das fronteiras nacionais pela facilidade de circulação de informação, bens e pessoas, veio contribuir para uma uniformização cultural em detrimento da heterogeneidade cultural.

Se queremos salvaguardar a riqueza multicultural, é emergente garantir o espaço cultural heterogéneo. Contribuir e estimular a consciência cultural do indivíduo e a afirmação da sua singularidade num contexto global e diverso constitui um dos princípios fundadores da educação artística na educação escolar.

A educação artística no 1.º ciclo do Ensino Básico

Em Portugal o ensino da música tem vindo a ser integrado no currículo do 1.º ciclo do ensino básico desde 1974, caracterizado desde então por três linhas principais (Vasconcelos, 2007): enquanto formação integral das crianças; na procura e orientação de talentos bem como na formação de públicos; e ainda numa aceção mais cosmopolita. Desde então, a lecionação desta área curricular tem sido levada a cabo fundamentalmente pelos professores titulares

de turma.

Com a constituição das *escolas a tempo inteiro* pelo XVII Governo Constitucional (Socialista), materializada através da generalização das Atividades de Enriquecimento Curricular no ano letivo 2006/2007 em Portugal Continental, surge um novo espaço à educação artística e ao ensino da música neste nível de ensino.

No entanto, das práticas desenvolvidas nesta área, a mais consistente e continuada tem decorrido talvez na Região Autónoma da Madeira, coordenada pelo Gabinete Coordenador de Educação Artística. Coordena pedagogicamente ao nível regional a educação artística nas escolas do primeiro ciclo do ensino básico e depende da Delegação Regional de Educação e superiormente da Secretaria Regional de Educação e Cultura. Pelo trabalho e investigação desenvolvidos ao longo destes anos e pela especificidade organizacional que apresenta, pretendemos aqui realizar uma modesta reflexão acerca deste modelo de coordenação desta disciplina e o que, do nosso ponto de vista, poderão constituir alguns dos seus pontos fortes e algumas das suas fragilidades.

Agora segue uma breve apresentação desta organização e do seu funcionamento e, posteriormente, uma reflexão tendo em conta os dois elementos evidenciados.

A educação artística na RAM: o GCEA

Desde o Jardim de Infância ao Ensino Secundário, a educação artística é uma prática bastante presente em toda a Região Autónoma da Madeira, na qual o GCEA tem vindo a desenvolver um papel bastante ativo. Oficialmente reconhecido em 1989 com a publicação do Decreto Legislativo Regional n.º 26/89/M de 30 de dezembro, este órgão tem vindo desde então a crescer e a assumir múltiplas competências no domínio educacional e artístico, na missão de "promover a cultura" e "desenvolver a educação artística no ensino", como nos refere Carlos Gonçalves e Paulo Esteireiro (2008: 3).

Em 2001, a publicação do Decreto Regulamentar Regional nº 27/2001/M de 20 de outubro, que aprova a estrutura orgânica da Direção Regional de Educação, vem determinar as suas competências, nomeadamente: promover a implementação da educação artística na educação pré-escolar, ensino básico e ensino secundário; promover acções de animação nas áreas artísticas nos estabelecimentos de educação pré-escolar e de ensino; assegurar a coordenação da expressão musical, dramática e plástica no 1.º ciclo do ensino básico; organizar eventos, concursos e programas na comunicação social; publicar materiais didáticos; promover acções de formação de caráter científico-pedagógica nas áreas artísticas (artigo n.º 25).

No âmbito das múltiplas competências e dos diversos projetos desenvolvidos pelo GCEA pretendemos aqui lançar um olhar crítico e reflexivo sobre a dimensão organizacional da área de Expressão Musical e Dramática nas escolas de ensino público da região, em particular no 1.º ciclo do Ensino Básico, cuja coordenação é da competência da Divisão de Apoio à Educação Artística.

Nesse sentido, segue uma sucinta explanação do modo como esta disciplina tem sido implementada nas escolas bem como as suas linhas orientadoras.

A Divisão de Apoio à Educação Artística

Cabe a esta divisão (DAEA) garantir a coordenação pedagógica da Expressão Musical e Dramática. Entre outras competências, coordena uma vasta rede de atores, recursos e projetos/atividades que enriquecem a oferta educativa no âmbito das acções de animação nos jardins de infância e pré-escolar e da área curricular e de enriquecimento no primeiro ciclo do ensino básico (cf. DRR n.º 27/2001/M, Artigo n.º 26).

Interligando as duas expressões, *musical e dramática*, professores, educadores e técnicos das áreas artísticas (denominados de *professores de apoio*[1]) desenvolvem competências artísticas com os alunos em sala de aula, seguindo as orientações gerais do GCEA e do Ministério da Educação na seguinte carga horária semanal: uma hora curricular mais noventa minutos – inteiros ou repartidos em dois blocos – em atividades de enriquecimento no 1.º ciclo; e uma hora no pré-escolar que poderá também ser repartida em blocos de 30 minutos (Direção Regional de Educação, 2009: 5).

Na prática educativa dos *professores de apoio*, a colaboração e o trabalho em equipa são dois elementos bastante valorizados pelo GCEA. O termo *Professor de Apoio* reflete a importância nuclear do professor titular de turma como

1 Este termo utilizado no Documento Orientador das "Atividades Artísticas nas Escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico e Pré-Escolar [...]" aplica-se a todos os professores desta área que prestam apoio aos professores titulares de turma durante as atividades curriculares e que lecionam nas atividades de enriquecimento.

elemento pivô entre as várias áreas curriculares, atribuindo àquele a tarefa de *apoiá-lo* na sua prática pedagógica.

Para assegurar esta cooperação o *Documento Orientador* para 2009/2010 é bastante incisivo nesta matéria, em particular nas atividades curriculares. Nele podemos ler: "O professor titular *(de turma)* deve estar presente nas aulas curriculares durante a aula de Expressão Musical e Dramática, participando e colaborando com o Professor de Apoio, podendo este último recusar em lecionar a aula, caso o professor titular não esteja presente" (Direção Regional de Educação, 2009: 6).

Para além disso é também atribuído ao *professor de apoio* o dever de se reunir "com os professores titulares *(de turma)* de forma a articular os seus planos de intervenção" bem como integrar o Conselho Escolar "participando ativamente nas suas reuniões [...] e no projeto educativo da mesma" (Idem: 4).

Para além do apoio prestado aos professores titulares de turma nas aulas curriculares, a DAEA garante ainda o apoio pedagógico e a coordenação das Atividades de Enriquecimento nas escolas que se encontram a funcionar a tempo inteiro. Refira-se que este regime se encontra implementado desde 1998 com a publicação da Portaria n.º 133/98 de 14 de agosto, mais tarde reformulada pela Portaria n.º 110/2002, que veio estabelecer o Regime de Criação e Funcionamento das Escolas a Tempo Inteiro.

Desde 2003 que o GCEA intervém nas atividades de enriquecimento. De caráter opcional, esta componente é complementar às atividades curriculares e é lecionada pelo mesmo *professor de apoio*. Compete-lhe neste espaço desenvolver a prática artística com os alunos no âmbito do projeto Modalidades Artísticas, tendo por objetivo "fomentar as práticas artísticas nas escolas, visando a dinamização dos eventos organizados dentro e fora da escola" (Direção Regional de Educação, 2009: 9). Este abrange as seguintes áreas: Canto Coral; Grupo Instrumental; Cordofones Tradicionais Madeirenses; Dança; Expressão Dramática (Idem: pp. 9-11).

Perante o que aqui foi referido, podemos verificar que, no desenvolvimento das suas competências junto da rede escolar – tanto das atividades curriculares como de enriquecimento – o GCEA gere recursos humanos, materiais e infraestruturas distribuídos por toda a região autónoma. Deste modo, constitui-se como centro de gestão de recursos e coordenador pedagógico.

É, pois, desse ponto de vista que se prende a análise de seguida realizada.

O GCEA como centro de gestão de recursos e coordenador pedagógico

Enquanto coordenador da educação artística, não apenas ao nível da organização escolar, ou concelhio, mas em toda a região autónoma, o GCEA possui uma grande capacidade de mobilização e rentabilização de recursos. Ao longo do tempo, as escolas foram sendo providas de equipamentos diversos para esta área. Olhemos o caso da Escola Básica do 1.ºciclo e pré-escolar do Livramento situada na Freguesia do Monte, no Concelho do Funchal, quanto aos instrumentos de apoio à prática artística presentes na sala de aula (tabela I).

Tabela 1 – Inventário de Material Instrumental da EB1/PE do Livramento.

Recursos Materiais	Designação	Quantidade	Tipologia
Instrumental Orff	Xilofones	6	3 tipos
	Metalofones	5	3 tipos
	Jogos de sinos	2	1 tipo
	Pequena percussão	42	8 tipos
Aparelhagem áudio	Aparelhagem Hi-Fi/Rádio Leitor de CD	2	2 tipos
Outros	Quadro pautado	1	–

Fonte: Base de dados do GCEA.

Como consta na tabela, esta escola dispõe de vários instrumentos musicais, na sua maioria instrumental orff. Encontramos xilofones e metalofones nos vários registos (soprano, alto e baixo), jogos de sinos e instrumentos de pequena percussão (clavas, triângulos, guizeiras, caixas chinesas, pandeiretas, pandeiros, maracas e pratos suspensos). É também de referir um Rádio Leitor de CD portátil e uma aparelhagem Hi-Fi e ainda um quadro pautado.

Paralelamente à prática artística realizada no interior da escola, anualmente o GCEA promove e organiza eventos

artísticos onde participam alunos de toda a rede escolar da região: entre outros, os Encontros de Modalidades Artísticas, o Concurso de Jovens Músicos da Região, o MUSICAebs e o Festival da Canção Infantil da Madeira. Na sua realização o GCEA conta com o apoio de entidades parceiras – escolas, câmaras, juntas de freguesias – que disponibilizam recursos necessários para a sua concretização, nomeadamente ao nível logístico e financeiro.

Ao mesmo tempo, o GCEA dispõe também de um conjunto de recursos humanos, materiais e infraestruturas que coloca à disposição da promoção e desenvolvimento da educação/prática artística na RAM. São eles as Divisões de Expressão Artística e de Investigação e Documentação; as Secções Administrativa e de Informática; os setores de Gestão da Qualidade, Arte e *Design* e de Produção; os Assistentes Operacionais; o Estúdio e o Ateliê de Costura.

Como se verifica, é através da articulação e coordenação entre entidades, pessoas e recursos que se cumpre a realização destes eventos artísticos interescolares, ricos na partilha de saberes e competências dos alunos e demais atores educativos, que incentivam ao aprofundamento do conhecimento e da prática artística, em particular a musical e dramática. Eles constituem experiências verdadeiramente ricas em aprendizagem, motivação, valorização e partilha de saberes entre alunos, entre professores e entre alunos e professores.

Não obstante às evidentes potencialidades mencionadas, algumas dificuldades/entraves em determinadas dimensões poderão evidenciar-se e que se prendem, em parte, com o facto de o GCEA ser uma entidade externa às instituições escolares. Sendo esta uma entidade que coordena os professores desta área a partir do exterior das escolas, ou seja, a coordenação pedagógica não é feita a partir da direção de cada escola poderá trazer implicações na própria integração destes professores na comunidade escolar e nos seus projetos. Nesse sentido parece-nos ser pertinente efectuar estudos procurando conhecer esta realidade aclarando algumas questões, nomeadamente: qual o envolvimento das escolas nos projetos desenvolvidos pelo GCEA?; qual o envolvimento dos professores de apoio de Expressão Musical e Dramática nos projetos das escolas?; a disciplina de Expressão Musical e Dramática encontra-se em concorcordância com as linhas orientadoras de cada escola, nomeadamente no que toca aos projetos curriculares e ao projeto Educativo de Escola?; a que níveis é feita esta colaboração entre professores?.

O segundo aspecto aqui focado prende-se com a supervisão/apoio pedagógico e a formação de professores, que se segue.

A supervisão/apoio pedagógico e a formação de professores

A par da importância dos recursos materiais e infraestruturas na qualidade da prática docente, a pedagogia e as didáticas utilizadas são centrais no processo de ensino/aprendizagem. O desempenho do professor dentro da sala de aula é dos fatores mais decisivos para o sucesso educativo dos alunos.

Assente nesta convicção, um debate bastante intenso tem decorrido em todo o país no âmbito educacional, principalmente após a criação do novo sistema de avaliação do desempenho do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário publicado pelo Decreto Regulamentar n.º 2/2008 de 10 de janeiro.

Embora esta temática da avaliação docente se encontre ainda sob muita discussão e discórdia entre as várias fações envolvidas, e que levou na RAM a ser decretada através da Portaria n.º 165-A/2008 a menção qualitativa de Bom a todos os docentes a exercer funções na região nos anos letivos 2007/2008 e 2008/2009, no GCEA encontramos um modelo de apoio e supervisão pedagógico específico que existe desde a génese do projeto.

A supervisão e apoio pedagógico prestado aos professores pelos coordenadores concelhios, regional, da DAEA, ou pelo Diretor de Serviços do GCEA, são dois elementos justapostos e que têm o mesmo fim: "um desempenho cada vez mais eficiente junto dos alunos" (Direção Regional de Educação, 2009: 8).

Nesse sentido, no âmbito das competências atribuídas ao Coordenador Concelhio, o Documento Orientador é bastante claro quando refere que este deverá acompanhar permanentemente os seus coordenandos, visitando "pontualmente as escolas a fim de inteirar-se do desempenho do Professor de Apoio [...]. Assistir às aulas e outras atividades, com a preocupação de ajudar, orientando as metodologias mais eficazes", devendo daí resultar um relatório da aula assistida (Idem: 8).

Ainda no âmbito da coordenação pedagógica, o Coordenador Concelhio reúne-se quinzenalmente com os

professores de apoio do respetivo concelho a fim de transmitir informações, inteirar-se das preocupações e necessidades dos professores e apoiá-los na sua prática pedagógica. Para além disso, os professores reúnem-se ainda com os seus pares para a preparação dos eventos interescolares que decorrem ao longo do ano letivo.

Paralelamente à coordenação concelhia, cabe aos Coordenadores das Modalidades Artísticas realizar a coordenação e o apoio pedagógico nos grupos artísticos dinamizados pelos *professores de apoio* nas Atividades de Enriquecimento. Compete ao Coordenador de Modalidades Artísticas regional de cada área preparar o respetivo encontro bem como prestar apoio pedagógico aos professores no trabalho de preparação desenvolvido com os alunos, nomeadamente através de visitas às escolas e de formações contínuas anualmente oferecidas pelo GCEA.

Pelo exposto, este modelo de coordenação pedagógica revela a preocupação do GCEA em levar a cabo a coordenação e supervisão próximas dos professores e da sua prática pedagógica no terreno. Este acompanhamento e a apresentação pública anual de números artísticos em eventos regionais constituem dois elementos de exigência da qualidade tanto da prática artística como da prática pedagógica. Por um lado a apresentação de números artísticos revela as competências adquiridas pelos alunos e, por outro, o apoio e a supervisão dentro da sala de aula procura garantir uma prática docente cuidada e reflexiva no que concerne aos conteúdos abordados e às didáticas utilizadas.

À semelhança do ponto anterior e tendo em conta o referido no que respeita à supervisão/apoio pedagógico e à formação de professores, também aqui alguns aspectos serão pertinentes de ser aprofundados e aclarados acerca deste modelo organizativo.

Por exemplo, quanto ao modelo de supervisão/apoio pedagógico, perece-nos pertinente aclarar quais as linhas orientadoras que determinam o sentido da prática no terreno, nomeadamente: as visitas às escolas pelos coordenadores e à sua presença no decorrer da aula têm sido mais de carácter pedagógico ou avaliativo?; quais os indicadores alvo da observação a ser levados em consideração neste processo?; qual o perfil adequado do coordenador a desenvolver para o desempenho do papel de supervisão e de apoio pedagógico?; Se este for, no presente ou no futuro, um modelo de avaliação de desempenho dos respetivos docentes, enquanto modelo organizativo fechado (no sentido em que não envolve elementos externos à organização) estará salvaguardada a imparcialidade do avaliador em todo este processo?

Considerações Finais

Como se tem vindo até aqui a referir, o modelo organizativo para a coordenação pedagógica do ensino artístico no primeiro ciclo do ensino básico na RAM possui variadas potencialidades em várias dimensões.

Em primeiro lugar, destaca-se neste modelo a capacidade de mobilização e rentabilização dos recursos educativos na região bem como o apetrechamento das salas de aula com estes materiais. Por um lado, enquanto entidade coordenadora regional, o seu espaço de acção é bastante alargado, o que permite estabelecer pontes entre as diversas escolas ao nível da prática artística. Como resultado têm surgido encontros artísticos regionais e interescolares, nomeadamente os encontros de Modalidades Artísticas e MUSICAebs, que têm vindo a enriquecer o currículo escolar dos alunos. Por outro lado, também o investimento pedagógico realizado nesta área veio evidenciar e reforçar a necessidade de munir as escolas com estes recursos. Nesse sentido, aluno e professores usufruem hoje de um leque alargado de instrumentos musicais que efetivam a prática artística.

Entretanto refira-se que os dados empíricos apresentados não permitem retirar ilações abrangentes e conclusivas nesta matéria para toda a região. Nesse sentido deixamos em aberto o interesse e a utilidade pelo seu aprofundamento.

Em segundo lugar, destaca-se neste modelo organizativo o apoio e a supervisão pedagógica junto da prática docente e da realidade quotidiana das escolas. A interligação e complementaridade destes dois elementos refletem a determinação em melhorar as práticas pedagógicas dos docentes colaboradores junto dos alunos. Por um lado, o papel dos vários Coordenadores e Diretor de Serviços que acompanham e apoiam os docentes nas estratégias e aplicação de conhecimentos em sala de aula, nomeadamente através da formação contínua e visitas às escolas, e, por outro, a participação das escolas em encontros regionais, demonstrando os conhecimentos e as competências adquiridas ao longo do ano.

Por outro lado, identificam-se possíveis fraquezas deste modelo organizativo, principalmente associadas ao facto de a coordenação pedagógica não ser feita a partir de cada escola

bem como pela falta de clareza e linhas bem definidas no que respeita ao modelo de supervisão e apoio pedagógico.

Á semelhança de qualquer modelo organizativo, nele encontramos potencialidade e fraquezas. Com este olhar reflexivo, pretendemos única e exclusivamente contribuir para um enriquecimento do conhecimento e da lucidez acerca da existência destes modelos organizacionais presentes e bem marcados na Região Autónoma da Madeira.

Para concluir, julgamos ser pertinente futuramente a realização de estudos empíricos mais profundos recorrendo a uma observação direta cuidada uma análise documental recorrendo a um leque mais alargado de dados

Referências Bibliográficas

Barroso, J. (1997). *Autonomia e Gestão das Escolas*. Lisboa: Ministério da Educação.

Direção Regional de Educação. Gabinete Coordenador de Educação Artística. (2009). *Documento Orientador – Atividades Artísticas nas Escolas do 1.º ciclo do Ensino Básico e Educação Pré-Escolar com a orientação pedagógica do GCEA através da Divisão de Apoio à Educação Artística – Ano letivo 2009/2010 (DAEA)*. Funchal: Gabinete Coordenador de Educação Artística.

Formosinho, J., Ferreira, F. & Machado, J. (2000). *Políticas educativas e autonomia das escolas*. Porto: Edições ASA.

Gabinete Coordenador de Educação Artística (2008). *Relatório Anual de Atividades*. Funchal: Gabinete Coordenador de Educação Artística.

Gonçalves, C. & Esteireiro, P. (2008). *Gabinete Coordenador de Educação Artística da Madeira (1980-2008): impactos de uma Instituição Artística com 28 anos de história*. Consultado em http://www.rede-educacao-artistica.org/ a 10 de outubro de 2009.

Ministério da Educação. Comissão de Acompanhamento do Programa (2009). *Atividades de Enriquecimento Curricular: Programa de Atividades de Enriquecimento Curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico – Relatório de Acompanhamento da Execução Física 2008/2009*.

Vasconcelos, A. (2007). "A música no 1.º ciclo do Ensino Básico: o Estado, a sociedade, a escola e a criança" em *Revista de educação musical da associação portuguesa de educação musical*, n.º , 128-129.

NOTA: Agradecimento ao professor Carlos Gonçalves e à professora Natalina Santos do Gabinete Coordenador de Educação Artística pela revisão do texto.

Satisfação Laboral dos Profissionais em Arte na Região Autónoma da Madeira

Revista Portuguesa
de Educação Artística

Laboral Satisfaction of Art Professionals in the Autonomous Region of Madeira

Zélia Gomes
Gabinete Coordenador de Educação Artística
zemagomes@gmail.com

Margarida Pocinho
Universidade da Madeira
margaridapocinho@gmail.com

RESUMO

Numa primeira parte definiram-se os conceitos de motivação e satisfação, abordando teorias e modelos explicativos da satisfação laboral. Na segunda parte do trabalho pretendeu-se apurar se através dos caminhos percorridos no processo de ensino e no setor das artes do espetáculo, os profissionais envolvidos nesta área conseguem retirar satisfação laboral, bem como os fatores que a ela se associam. Assim, propomo-nos analisar a influência dos fatores sociodemográficos (género, idade, estado civil, antiguidade/desempenho na carreira, experiência e permanência no posto/cargo de trabalho, nível de estudos finalizados, anos de docência, situação profissional e grupo disciplinar) na satisfação dos profissionais inquiridos relativamente a: supervisão no trabalho, condições de trabalho, salário, responsabilidade, trabalho próprio, progresso, segurança, reconhecimento e relação com os colegas. Para analisar as áreas de insatisfação docente dos profissionais em arte, aplicou-se o Teacher Job Satisfaction Questionnaire (TJSQ) (Lester, 1982), traduzido e adaptado para o efeito. O estudo foi efetuado a 380 participantes: professores das expressões artísticas, músicos e outros profissionais do espetáculo das artes cénicas e audiovisuais.

Palavras-chave: Motivação; Satisfação Laboral; Teacher Job Satisfaction Questionnaire (TJSQ); Docentes; Profissionais de Artes.

ABSTRACT

In the first part, we defined motivation and satisfaction, with some theories and explanatory models of work satisfaction. In the second part of the study, we intended to establish, through the paths followed in teaching and in the performing arts setor, if arts professionals can get job satisfaction, and the factors that are associated with it. Thus, we will consider the influence of sociodemographic factors (gender, age, marital status, career performance, job experience, job title, level of education completed, years of teaching, professional status and disciplinary group of teaching) in the arts professionals job satisfaction regarding to: supervision at work, working conditions, salary, responsibility, work itself, advancement, security, recognition and relationship with colleagues. To analyze arts teachers and professionals in art job satisfaction we applied the Teacher Job Satisfaction Questionnaire (TJSQ) (Lester, 1982), translated and adapted for this purpose. The study was conducted on 380 participants: teachers of artistic expression, musicians and other performing artists to the performing arts and audiovisual media.

Keywords: Motivation; Job Satisfaction; Teacher Job Satisfaction Questionnaire (TJSQ); Arts Teachers; Arts Professionals.

Introdução

No último século, dentro de um contexto multicultural, a definição do que é a arte tem sido expandida para além dos média convencionais, contextos e propósitos. De um ponto de vista pós-moderno, a sociedade atual invade todos os elementos que a integram e demanda novos dispositivos educativos com o intuito de conseguir com que a sensibilidade seja recetiva às diversas expressões artísticas, situando-as no lugar que merecem, numa sociedade onde a imagem invade

De acordo com António Damásio (cit. in Gonçalves, 2006), "hoje os sistemas de ensino desenvolvem apenas uma parte do cérebro dos indivíduos e não consideram convenientemente as suas emoções, sentimentos e sentidos como parte fundamental da sua formação completa". Assim, e na perspetiva do autor citado anteriormente, a inclusão da educação artística nos currículos o mais precocemente possível, conferindo-lhe a mesma importância dada às outras disciplinas, é a melhor forma de assegurar a formação completa dos indivíduos. Logo, se a educação artística não fizer parte das prioridades dos sistemas de ensino atuais, corremos o grave risco de termos, de futuro, sociedades medíocres.

Neste momento, verifica-se que os alunos que saem das Faculdades de Belas Artes não têm lugar no próprio sistema de ensino que os formou por não realizarem estágio integrado. Como artistas, não se encontra prevista nem reconhecida a sua existência na sociedade portuguesa. O profissional em Arte depara-se logo de início com uma série de obstáculos, desde o risco de não ver reconhecidas as suas competências e capacidades laborais ao de permanecer desempregado e de se sentir excluído da sociedade em que vive.

Sendo os conceitos de motivação e satisfação dois dos aspetos mais relevantes deste trabalho, parece-nos importante aqui aprofundar o que os caracteriza, atendendo à proximidade entre eles e ao facto de serem constructos que frequentemente se confundem.

Procuraremos traçar, em linhas gerais, as teorias que têm tido maior preponderância no cenário contemporâneo referente à temática em análise, nomeadamente: a teoria hierárquica das necessidades de Maslow e a teoria dos fatores de satisfação de Herzberg que se inserem no âmbito das teorias do conteúdo caracterizadas pela preocupação com a matéria que constitui a motivação, ou seja, com os fatores internos do indivíduo que potenciam a sua ação (Seco, 2002). Por outro lado, a teoria da expectativa de Vroom que se enquadra nas teorias do processo, que colocam a tónica no modo de funcionamento da motivação, enfatizando a ideia de que as pessoas diferem relativamente àquilo que as motiva e que essas motivações variam de pessoa para pessoa e, ao longo do tempo, dentro da mesma pessoa. Passa-se, então, do "porquê" ao "como", suprimem-se, pois, intermináveis discussões filosóficas e aborda-se a motivação através de um processo muito mais "comportamentalista". (Michel, s/d a: 272)

Conceitos de Motivação e de Satisfação

Convocando o pensamento de Michel (s/d b: 261), as teorias da motivação consubstanciam-se no conceito de necessidade, ou seja, a motivação no indivíduo surge pela urgência de satisfazer as necessidades, o que lhe possibilita aliviar a tensão e reencontrar o equilíbrio. A autora apresenta o seguinte esquema, baseado no pensamento de Claude Bernard (finais do séc. XIX), que postula o equilíbrio como agente essencial para o funcionamento do organismo: "Necessidades insatisfeitas tensão motivação comportamento de satisfação das necessidades redução da tensão". Aubert (1996) refere que o termo motivação pode ser analisado segundo duas perspetivas: a da organização e a do trabalhador. Assim, quando se fala de motivação perspetivada pela organização referimo-nos à estimulação, satisfação ou ainda à performance, enquanto que na ótica do trabalhador, a motivação "é de facto mais satisfação o que eles desejam" (Aubert, 1996: 15). Assim, a autora define motivação como algo que está subjacente à nossa vontade de agir e às variáveis que interagem com essa ação, ao passo que a satisfação diz respeito aos sentimentos que cada indivíduo consegue experienciar no seu trabalho. "A satisfação constituindo antes do mais, um sentimento, ao passo que a motivação constitui, sobretudo, um processo". (Aubert, 1966: 17)

O esquema marcadamente fisiológico que referimos, influenciou os teóricos da motivação, cujos modelos iremos abordar, centrando-os nas necessidades de satisfação, não só de cariz fisiológico como também de cariz psicológico.

Teoria Hierárquica das Necessidades

Segundo Maslow (1943) as pessoas são motivadas por cinco níveis distintos de necessidades, que constituem uma hierarquia: (1.º) Necessidades fisiológicas que incluem a necessidade de água, ar, alimentos, etc. que possam assegurar a sobrevivência do indivíduo; (2.º) Necessidades de segurança que englobam a necessidade de ser protegido contra danos físicos e morais; (3.º) Necessidades sociais que implicam o desejo de pertença, de amizade e de aceitação; (4.º) Necessidades de autoestima que incluem a necessidade de se ser reconhecido e estimado pelos outros (fatores externos) e a autoconfiança, autonomia e sentido de valor pessoal (fatores internos); (5.º) Necessidades de autoatualização que abrangem as necessidades de desenvolvimento e de realização pessoal.

Maslow diferencia as necessidades fisiológicas e de segurança por primárias ou de ordem inferior, porque têm a ver com a preservação e conservação pessoal, e as outras, porque visam mais a identidade sócio-individual, recebem a designação de secundárias ou de ordem superior. As necessidades fisiológicas estão na base da pirâmide, o que significa que, enquanto estiverem insatisfeitas, elas vão condicionar o comportamento da pessoa, no entanto, à medida que forem satisfeitas elas vão perdendo o seu poder de motivação. Ou seja, à medida que o indivíduo satisfaz as necessidades que se encontram na base da hierarquia, novos padrões de necessidade emergem exercendo a sua influência no comportamento. Maslow refere também que as diferenças individuais são menores no patamar das necessidades secundárias, e que o ciclo motivacional do primeiro patamar é mais rápido, em termos temporais, do que o do segundo, adiantando, mesmo, que os dois últimos níveis e sobretudo o último, dificilmente serão satisfeitos.

A teoria de Maslow conseguiu boa aceitação e reconhecimento junto dos gestores e chefias, pois a sua fácil interiorização permitiu a definição de estratégias de motivação no trabalho que correspondiam às necessidades mais elevadas dos trabalhadores. Uma contribuição importante desta teoria é avançar com a ideia inovadora de que para motivar as pessoas é necessário criar-lhes oportunidades de, no seu trabalho, satisfazer as suas necessidades não-realizadas (Hampton, 1981: 50).

No entanto, a rigidez da progressão na hierarquia recebeu inúmeras críticas, nomeadamente no que se refere à falta de suporte empírico. Michel (s/d b: 19) enuncia duas críticas a reter: a primeira prende-se com a ideia de que, de acordo com a Pirâmide das Necessidades, todos os homens hierarquizam as suas necessidades da mesma maneira, o que, de facto, é falso, pois se há indivíduos que necessitam de ver satisfeitas as suas necessidades básicas, outros há que arriscam a sua sorte com entusiasmo e confiança sem o mínimo de segurança física ou material; a segunda veicula a ideia de que, segundo o modelo de Maslow, não haveria lugar à desmotivação, pois uma necessidade satisfeita faz emergir uma motivação correspondente a uma necessidade de nível superior na hierarquia e assim sucessivamente, o que nem sempre é verdade, já que frequentemente deparamos com sujeitos que não conseguindo satisfazer as suas necessidades de autoestima ou autoatualização não se sentem motivados para procurar essa mesma satisfação.

Teoria dos Fatores de Satisfação

Segundo Bergamini (1979) a teoria de Herzberg apresenta muitos pontos em comum com a de Maslow, sendo comum encontrar na bibliografia sobre esta problemática, a comparação dos dois modelos, fazendo corresponder as necessidades postuladas por Maslow com os fatores de Herzberg. O mesmo autor refere que na década de 60, Herzberg e os seus colaboradores levam a cabo diversos estudos em empresas procurando determinar quais os fatores geradores de satisfação e quais os geradores de insatisfação. Analisando as respostas obtidas, foi possível demonstrar que os fatores que originam satisfação não são os mesmos que [os fatores] que originam insatisfação. Ou seja: fatores como crescimento, desenvolvimento, responsabilidade, reconhecimento e realização (fatores motivadores) aparecem consistentemente relacionados com satisfação no trabalho e vistos como intrínsecos ao indivíduo; fatores como relações com os colegas e com os superiores, natureza do trabalho, condições de trabalho, política da organização, salário (fatores higiénicos) são geradores de insatisfação no trabalho e constituem fatores extrínsecos. Os fatores intrínsecos são os que verdadeiramente motivam porque estão ligados à forma como algo é experienciado e ao prazer que daí possa advir e encontram paralelo com os níveis mais elevados da pirâmide Maslow. Estes fatores

oferecem um índice elevado de satisfação quando são tidos em conta e uma ausência de satisfação quando não são. Os fatores extrínsecos referem-se ao contexto de trabalho e correspondem a dados objetivos, relacionando-se com os níveis inferiores da hierarquia de Maslow. Quando existem em grau elevado apenas evitam a insatisfação, não gerando satisfação. No entanto, quando são escassos geram insatisfação.

Ao demonstrar que os fatores que originam a satisfação são distintos dos que originam a insatisfação, a teoria de Herzberg vem contrariar as teorias tradicionais que viam uma certa continuidade entre o fator satisfação e o fator insatisfação. De facto, na perspetiva de Herzberg, o oposto da satisfação é a não satisfação e o inverso da insatisfação é a não insatisfação e é este postulado que torna a sua teoria tão inovadora (Seco, 2002: 22). Tal como a teoria de Maslow, também esta recebeu várias críticas, que de alguma forma se assemelham, ou seja, enfatizam o caráter "simplista" e "universalista" (Michel, s/d a: 271) da teoria, pois dependendo do contexto cultural e organizacional as necessidades dos indivíduos são percecionadas e sentidas de forma diferente.

Teoria da Expectativa

Como defende Kanfer (1990), a teoria de Vroom apresenta um modelo cognitivo em que a motivação resulta sempre de uma série de expectativas, ou seja, a intensidade da tendência para agir de determinada forma está intrinsecamente ligada à força da expectativa no resultado da ação e o grau de atração que esse resultado pode exercer no indivíduo.

Esta teoria é formulada com base em três fatores: (1) O nível de expectativa, baseado na relação esforço/desempenho, diz respeito às expectativas relacionadas com os próprios esforços; (2) A instrumentalidade, baseada na relação desempenho/recompensa, é a probabilidade de determinado comportamento conduzir ao resultado desejado; (3) A valência, baseada na relação recompensa/objetivos pessoais, é a importância ou o valor que o indivíduo confere às recompensas que conseguiu na sequência do seu trabalho.

A partir daqui é possível definir as componentes do processo motivacional, ou seja, é em função da resposta dada às três questões enunciadas que podemos explicar as tomadas de decisão individual. Este sistema é designado por VIE (Valência X Instrumentalidade X expectativa = Motivação) e funciona como um produto e não como uma adição, isto é, se um dos termos for nulo, o conjunto do produto é nulo também.

Esta teoria foi objeto de diversos estudos empíricos para validar os seus pressupostos, resultando daí algum consenso relativamente à sua importância e utilidade, nomeadamente devido à ênfase dada ao resultado e o elevado grau de atração que ele exerce no indivíduo, à pertinência da definição de regras claras que clarificam a relação existente entre desempenho e recompensa, possibilitando ao indivíduo o conhecimento dos critérios que fazem parte da sua avaliação do desempenho e à necessidade de se ter em conta a natureza individual da expectativa, ou seja, o grau de esforço e desempenho desenvolvido por cada indivíduo (Ferreira et al, 1996: 142)

As críticas feitas a este modelo sugerem que a teoria tem uma utilização limitada e que tende a ser algo idealista. Seco (2002: 31) enuncia quatro críticas que se prendem com a dificuldade em estabelecer os resultados ou recompensas que apresentam uma alta valência para cada indivíduo; definir quais os comportamentos que constituem bons níveis de desempenho; verificar que os níveis de desempenho desejáveis sejam alcançados; assegurar que existe uma ligação direta entre o nível de desempenho desejável e os resultados ou recompensas.

Satisfação/Insatisfação Profissional

As investigações em torno da problemática da **satisfação docente** são ainda relativamente escassas e recentes, sendo que muitos dos estudos existentes aparecem associados à motivação, à identidade dos professores ou ao mal-estar docente.

Efetivamente, os primeiros estudos acerca da satisfação profissional docente remontam ao início da década de 70, direcionando-se esse interesse, a partir dos anos 80, para as relações estabelecidas entre a satisfação profissional e a qualidade de vida, a saúde mental, o meio familiar (Seco, 2002). É nessa altura que se assiste, na educação, à democratização do ensino e a uma verdadeira explosão no número de elementos na população escolar, a qual se faz acompanhar do surgimento de alguns indicadores e manifestações de mal-estar e insatisfação no corpo docente (Cordeiro-Alves, 1991; Barros & Neto, 1992; Nóvoa, 1991).

Entrando no campo das Ciências da Educação, a visão

acerca da satisfação profissional não apresenta menores ambiguidades. Bastos (1995) defende que a satisfação no trabalho pode ser entendida como uma cognição, ainda que ornamentada de componentes afetivas, que aparece associada a aspetos como a autoestima, o envolvimento no trabalho e o comprometimento organizacional.

Já Gursel, Sunbul e Sari (2002) definem satisfação profissional como um estado emocional positivo resultante da situação profissional do sujeito e associado às características e tarefas específicas da profissão.

No que concerne especificamente à **satisfação profissional dos professores**, Cordeiro-Alves (1994) define-a como um sentimento e forma de estar positivos dos docentes perante a profissão, originados por fatores contextuais e/ou pessoais e exteriorizados pela dedicação, defesa e mesmo felicidade face à mesma.

As investigações que se têm desenvolvido em torno da satisfação profissional dos professores têm revelado uma gradual, significante e preocupante redução da mesma. Estudos realizados por Fuller e Miskel (1972, cit. por Cordeiro-Alves, 1991) na década de 1970, nos EUA, vieram provar que aproximadamente 90% dos professores afirmavam estar "satisfeitos" ou mesmo "muito satisfeitos" com a sua profissão. No início da década de oitenta, as investigações desenvolvidas revelam um acentuado decréscimo percentual, com pouco mais de 75% dos professores a afirmarem a sua satisfação na profissão (Bebtzen & Heckman, 1980, cit. por Cordeiro-Alves, 1991). Estudos desenvolvidos por Gorton (1982) mostraram que 40% dos professores afirmava que jamais voltariam a escolher o ensino como profissão e 10% planeavam mesmo abandonar a docência. Já na década de 90, num estudo desenvolvido com professores ingleses, Chaplain (1995) constatou que apenas 37% da amostra respondeu afirmativamente à questão *"Está satisfeito com o ensino enquanto profissão?"*.

No que concerne especificamente à realidade portuguesa, estudos levados a cabo por Prick (1989, cit. por Jesus, 1998) e Pinto, Lima e Silva (2003), com professores de vários países de Europa, concluíram que, de todas as nacionalidades, os professores portugueses foram os que manifestaram um menor índice de satisfação profissional.

Numa face oposta da mesma moeda aparecem os estudos relativos à insatisfação profissional, descontentamento e mal-estar docente, sendo estes substancialmente mais numerosos do que os focados na vertente da satisfação e dos fatores a ela associados. O mal-estar docente é definido por Esteve (1992) como o conjunto de efeitos permanentes de caráter negativo que vão afetando a personalidade dos professores em virtude das condições psicossociais em que estes exercem a sua profissão. O mesmo autor alerta para as vastas consequências que o mal-estar docente pode ter junto dos professores, não apenas no que se refere à sua prática educativa mas igualmente no que respeita à sua saúde. Fala-nos assim em alienação perante o ensino, pedido de transferência, desinvestimento no trabalho, desejo de abandono, absentismo, esgotamento, stresse, ansiedade permanente e autodesvalorização. Ávila de Lima (1996) refere ainda um anormal desejo de férias, autoestima reduzida, neuroses reativas ou depressões que têm como objetivo conseguir abandonar temporariamente o ensino. Como referem Seidman e Zager (1987, cit. por Cordeiro-Alves, 1991), o desgaste docente surge como um perigo para as próprias instituições escolares, no sentido em que é um fenómeno dotado de característica epidémicas que tende a acontecer por contágio.

Algumas variáveis profissionais e pessoais dos professores foram analisadas à luz das oscilações verificadas na satisfação/insatisfação profissional dos professores, através de um dos seus indicadores, o absentismo (Ávila de Lima, 1996; Esteve, 1992; Jesus, 1999). Constatou-se assim que este ocorria com maior frequência junto dos professores do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 26 e os 35 anos, mais no ensino oficial do que no privado e com maior incidência nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico.

Mandra (1984, cit. por Lopes, 2001) e Cruz (1988, cit. por Jesus, 1996) detetaram, na análise da relação existente entre a satisfação profissional docente e a disciplina lecionada, que, comparativamente aos professores de "Ciências", eram os professores das disciplinas de "Letras" os mais atingidos pela insatisfação profissional. Em oposição aparecem as investigações desenvolvidas por Cordeiro-Alves (1994) e Ooms (1992, cit. por Malta, 1999) onde se verificou, que relativamente às áreas disciplinares, eram os professores da área Científica os que apresentavam uma maior insatisfação profissional, em comparação com os professores das "Áreas de Letras" e "Área Profissionalizante".

Outra variável que se tem igualmente estudado para perceber os efeitos produzidos na satisfação profissional docente é a da etapa ou do momento na carreira vivenciado pelo professor. Esses estudos têm-se alicerçado na teorização de Huberman (1992) acerca do modo evolutivo e cíclico como se desenrola o percurso profissional dos docentes.

Adotando uma perspetiva clássica e assentadora literatura já consagrada na temática em causa, Huberman (1992) delimita uma série de sequências ou ciclos, os quais são atravessados de forma individualmente adaptada por todos os docentes. Apresenta assim um conjunto de sete diferentes momentos ou etapas: Entrada na carreira; Fase de Estabilização; Fase de Diversificação; Fase de "Pôr-se em questão"; Serenidade e Distanciamento Afetivo; Conservantismo e Lamentações; Desinvestimento. Muitos foram os estudos que concluíram a existência de inegáveis correlações entre essas etapas e a satisfação profissional dos professores, no entanto, verificam-se algumas divergências de estudo para estudo. Para autores como Kyriacou e Sutcliffe (1979), Lopes (2001) e Gonçalves (1992, cit. por Malta, 1999), a satisfação profissional tende a ser mais elevada junto dos professores mais velhos e mais experientes. Já para Gursel, Sunbul e Sari (2002) e Scoot, Cox e Dinham (1999), a satisfação profissional progride de forma inversa aos anos de carreira, sendo os professores mais velhos quem evidencia menor satisfação no trabalho.

A Associação de Profissionais de Artes Cénicas – Plateia – tem trabalhado sempre com o Ministério da
Cultura na procura de soluções a longo prazo para os diferentes desafios que se colocam nesta área. Só soluções estáveis permitem um trabalho sério e essencial ao desenvolvimento do País. Na sua intervenção como oradora, Martins (2008), em representação da Plateia, faz o ponto da situação do Estatuto dos profissionais do espetáculo, salientando os aspetos recomendados ao Governo pela Assembleia da República em maio de 2008. De facto, estes passos para a existência de um estatuto dos profissionais do espetáculo são históricos. Depois das sucessivas legislaturas em que o estatuto nunca passou de umas linhas ignoradas, mas sempre presentes nos programas eleitorais e até de governo, finalmente algo está a ser feito. Resta saber em que sentido.

Martins (2008) levanta a questão da utilidade de uma regulamentação de contratos ditos intermitentes sem respetivo estatuto para efeitos de segurança social. O trabalho na área do espetáculo e do audiovisual é, em muitas situações, necessariamente intermitente. Desenvolve-se por projetos com necessidades diferentes e com trabalhadores cujas capacidades profissionais se desenvolvem precisamente por integrarem projetos diversos.

Situação Laboral dos Artístas na Europa

A maioria dos profissionais das artes do espetáculo – quer se trate de atores, bailarinos, 'performers', músicos ou de pessoal técnico – vive a maior parte do tempo na "corda bamba", divididos entre a possibilidade de um emprego a termo certo e a permanente incerteza de voltar a conseguir um trabalho. Quando aplaudimos a sua presença em palco ou no ecrã, raramente imaginamos que a atividade destes profissionais não se resume ao tempo consagrado aos ensaios e aos espetáculos, que podem variar entre uns poucos de dias a uns meses, mas também à formação, à procura de novos trabalhos, à gestação de novos projetos, à experimentação e à pesquisa. Porém, os contratos de trabalho nas áreas de atividade ligadas à produção das artes do palco ou do audiovisual limitam-se habitualmente ao tempo que decorre entre a preparação das respetivas produções.

De acordo com a pesquisa efetuada por Costa (2005), o único país que parece dar uma resposta concreta a este problema parece ser a França, cujo modelo de apoio aos profissionais intermitentes da área do espetáculo é, possivelmente, o mais regulamentado e o que maior número de benefícios oferece no espaço europeu. Este tipo de apoio, criado pelo estado francês em 1958, surgiu com o objetivo de organizar um regime de proteção aos artistas face à precariedade que marcava a sua atividade. Porém, a natureza do desemprego estrutural da área artística em França modifica-se ao longo das duas décadas seguintes e altera radicalmente os pressupostos em que funcionava. De acordo com o atual modelo, os profissionais das artes do espetáculo têm de conseguir um número mínimo de 507 horas de trabalho num período de 11 meses de trabalho para beneficiarem de um apoio financeiro que se pode prolongar até um ano – calculado em função dos rendimentos obtidos ao longo desse período – cuja remuneração é composta por 60% do salário habitual e por 40% de um subsídio de intermitência. Através deste tipo de apoio financeiro, entre 1993 e 2003 o número de trabalhadores profissionais intermitentes no setor cultural francês passou de 50 mil para cem mil, na sua maioria jovens criadores e intérpretes de pequenas companhias, que atuam, essencialmente, nas novas áreas do espetáculo, como o novo circo ou o teatro de rua, mas também no teatro, na dança e no cinema.

Em junho de 2003, porém, os trabalhadores intermitentes das artes do palco decretaram greve aos espetáculos de verão, que anualmente atraem milhares de turistas àquele país, no seguimento de um acordo assinado entre alguns sindicatos do setor e o ministério da cultura, que, na opinião deles, enfraquecia o seu estatuto e os fazia perder regalias. Esta situação levou à criação de um movimento de defesa dos direitos dos intermitentes, que, ao longo dos últimos dois anos, se têm batido pela manutenção do anterior estatuto. A renegociação da convenção que regula este tipo de subsídio tem estado a ser feita entre o governo, os empresários e os sindicatos do setor. Porém, as perspetivas para os artistas intermitentes não são boas, já que, na opinião do governo francês, o sistema revela um défice crescente, atualmente calculado em 15 milhões de euros. Os intermitentes, por seu lado, dizem que as atuais regras serviram para agravar ainda mais o défice, aumentar as desigualdades no interior da classe e incitar às falsas declarações de trabalho, temendo agora que as propostas apresentadas pelo governo francês levem a que apenas os artistas com emprego regular sejam abrangidos pelo novo regime de apoio.

Em Espanha, também existe legislação de apoio à intermitência na área do espetáculo, mas não é tão desenvolvida como a francesa. Em 2002, a Federação dos Atores do Estado Espanhol negociou o atual sistema de quotização junto do governo e dos empresários do setor, mantendo a especificidade dos artistas no regime geral de segurança social. A quotização social dos profissionais do espetáculo em Espanha representa o dobro do desconto normal dos restantes trabalhadores, ou seja, por cada dia de trabalho desconta-se o equivalente a dois, ao longo de um ano. Esta situação permite que, no ano seguinte, se um ator trabalhar durante meio ano possa beneficiar de três meses de subsídio de intermitência. Neste contexto, "as empresas produtoras assumem muitas vezes um papel paternalista, contratando os atores o máximo de tempo possível de forma a que estes consigam atingir os mínimos atingidos pela lei", explica à *Página* Pedro Fresneda (cit in Costa, 2005), ator e diretor artístico do *Teatro Ensalle*, sedeado em Vigo, na Galiza.

Em Portugal não existe uma Lei de Bases que regulamente a profissão ou sequer uma instituição que emita carteiras profissionais. De acordo com a *Plateia* a convenção de trabalho em vigor, que regula os contratos de trabalho, data de 1986 e está "completamente desatualizada", sendo, em geral, ignorada pelo setor. A *Plateia* defende, por isso, uma legislação de trabalho que possa ser "realmente aplicável", definindo um regime que salvaguarde a natureza das artes cénicas e o direito ao tempo de trabalho, à previsão da carga horária, ao regime de descanso obrigatório e compensatório, às regras de trabalho suplementar e aos benefícios daí decorrentes. Mas se é urgente avançar com um estatuto do artista, igualmente importante é a necessidade de adequar a atual legislação fiscal às diferentes categorias profissionais existentes, já que esta não prevê a existência de áreas profissionais específicas (como desenhadores de som e de luz) e não contempla as várias áreas de contacto entre as diferentes artes. Esta disposição é tanto mais importante quanto, recorda a *Plateia*, "em muitas profissões das artes cénicas não há distinção entre a dança, o teatro e outras linguagens?" Martins, C. (2005).

Martins, (cit. in Costa 2005), atriz do grupo *Visões Úteis* e presidente da direção da *Plateia*, reclama a urgência do estabelecimento de um Estatuto dos Profissionais das Artes. A mesma autora refere que não é apenas a dignificação dos trabalhadores do espetáculo que se põe em causa, mas o próprio "desenvolvimento da área artística no país". Neste contexto, a *Plateia* diz ser urgente estabelecer "um sistema ajustado à realidade profissional que reconheça a intermitência da profissão", ou, no mínimo, um "regime de segurança social excecional" para estes trabalhadores.

O STE (Sindicato dos Trabalhadores do Espetáculo) concorda com estas reivindicações e refere que elas têm sido endereçadas ao poder político, nomeadamente à tutela e à própria Assembleia da República. Cármen Santos (cit. in Costa, 2005), coordenadora da direção do STE, atriz com estatuto precário, ressalva, no entanto, que avançar com medidas avulsas iria apenas adiar soluções que são urgentes e agravar a situação. Para resolver os problemas da classe, afirma, "é necessário um novo edifício e não obras de remendo".

Metodologia

A problemática da Satisfação laboral dos Profissionais em Arte suscitou-nos a realização de um estudo empírico que pudesse ser interpretado à luz das teorias da motivação e satisfação apresentadas anteriormente.

Nesta secção, descreveremos o estudo levado a cabo junto de 380 profissionais de arte, nomeadamente: professores das expressões artísticas, músicos e outros profissionais do espetáculo das artes cénicas e audiovisuais. Para recolha das opiniões dos sujeitos relativas aos fatores

de satisfação e insatisfação dos profissionais e aos aspetos sóciodemográficos dos indivíduos em estudo, recorremos à aplicação do questionário "Teacher Job Satisfaction Questionnaire (TJSQ)". Numa amostra representativa da população dos referidos profissionais a exercer a sua atividade na Região Autónoma da Madeira (RAM), optou-se por realizar um estudo descritivo de caráter correlacional, atendendo a que se propõe identificar a relação entre variáveis independentes e dependentes.

Identificar a relação entre a satisfação laboral dos profissionais em arte e as características sociodemográficas dos sujeitos em estudo é o objetivo geral desta investigação e articula-se nos seguintes objetivos específicos:

1 – Identificar a relação entre a satisfação dos profissionais em arte e o género dos sujeitos;

2 – Identificar a relação entre a satisfação dos profissionais em arte e a idade dos sujeitos;

3 – Identificar a relação entre a satisfação dos profissionais em arte e o estado civil dos sujeitos;

4 – Identificar a relação entre a satisfação dos profissionais em arte e a antiguidade/desempenho na carreira dos sujeitos;

5 – Identificar a relação entre a satisfação dos profissionais em arte e a experiência no posto de trabalho dos sujeitos;

6 – Identificar a relação entre a satisfação dos profissionais em arte e a permanência no posto de trabalho dos sujeitos;

7 – Identificar a relação entre a satisfação dos profissionais em arte e o nível de estudos finalizados dos sujeitos.

Note-se que a satisfação/insatisfação laboral compreende fatores de índole psicológica no que respeita à opinião dos sujeitos, nomeadamente: com a supervisão, as condições de trabalho, a remuneração, a responsabilidade, o trabalho próprio, o progresso na carreira, a segurança no trabalho, o reconhecimento profissional e a relação com os colegas.

De igual modo pretende-se também analisar a existência de correlação entre a satisfação profissional, bem como a estabilidade ou alterações na satisfação profissional resultantes da presença das variáveis sóciodemográficas. Assim, definem-se as seguintes hipóteses: Os profissionais de arte apresentam baixos índices de satisfação profissional; O género feminino apresenta níveis de satisfação inferiores; Os profissionais de arte mais velhos apresentam níveis de satisfação laboral superiores aos mais novos; Os profissionais de arte casados ou em união de factos apresentam níveis de satisfação superiores aos solteiros, divorciados ou viúvos; O tipo de função exercido influencia os níveis de satisfação profissional evidenciados; Quanto maior antiguidade/desempenho na carreira mais elevados níveis de satisfação profissional evidenciados pelos profissionais de arte; A experiência em postos/cargos dos profissionais aumenta os níveis de satisfação profissional; A permanência em postos/cargos dos profissionais de arte aumenta os níveis de satisfação profissional; Quanto mais elevado for o nível de estudos finalizados mais elevados serão os níveis de satisfação profissional.

A população do presente estudo é formada por profissionais de arte de ambos os géneros a residir na RAM. A amostra é constituída pelo total de 380 sujeitos (a população total é de 736 sujeitos e a amostra obtida corresponde a 50,8% do total desse universo) que responderam ao questionário anteriormente referido.

Instrumentos de Recolha de Dados

Com vista a recolher os dados indispensáveis à realização deste trabalho, cujos objetivos foram descritos anteriormente, utilizou-se um instrumento de medida da satisfação profissional fundamentado nos modelos teóricos de Maslow e Herzberg, o Teacher Job Satisfaction Questionnaire (TJSQ) construído por Paula E. Lester (1982).

Composto por 77 itens, sob o formato de resposta do tipo Likert, cada um deles com 5 possibilidades de resposta ("Discorda Fortemente", "Discorda", "Neutro (nem concorda nem discorda), "Concorda" e "Concorda Fortemente").

Com base no questionário foram definidos nove fatores: I–Supervisão, II–Relação com os Colegas, III–Condição de Trabalho, IV–Remuneração, V–Responsabilidade, VI–Trabalho Próprio, VII–Progresso na Carreira, VIII–Segurança no Trabalho e IX–Reconhecimento Profissional.

Procedimentos

A recolha de dados decorreu durante o mês de junho de 2008 em 33 escolas Básicas e Secundárias e em outras instituições ligadas às expressões artísticas (Escola Profissional Cristóvão Colombo, Atelier de Dança, Música e Teatro, Gabinete Coordenador de Educação Artística, Músicos da Banda Militar e Orquestra Clássica).

Foram aplicados 380 questionários, tendo sido requerido junto dos Conselhos Executivos autorização para aplicação dos mesmos. Para grande satisfação nossa, a grande maioria das instituições abordadas colaboraram ativamente na resposta aos questionários distribuídos, à exceção do Conservatório Escola Profissional das Artes da Madeira (CEPAM) cujo presidente do Conselho Executivo não autorizou a aplicação do instrumento aos profissionais pertencentes a esta instituição.

Análise Estatística

Os dados recolhidos foram transpostos para uma base de dados SPSS16.0, onde se procedeu à sua análise. Utilizou-se a estatística descritiva a fim de perceber a forma como se distribuem os valores nas variáveis através das **frequências absolutas** para as variáveis qualitativas nominais; a **análise descritiva** com os **valores médios** e de **desvio padrão** mínimo e máximo para as variáveis quantitativas ordinais; **Alfa de Cronbach**, para medir a fiabilidade ou consistência interna das respostas a cada conjunto de itens; para descrição dos 9 fatores que compõem o questionário aplicado, foram apurados os valores médios e de desvio padrão apresentados nas tabelas descritivas que variam, de acordo com a escala de Likert, de 1 a 5 (1 – concorda fortemente, 2 – discorda, 3 – neutro, 4 – concorda e 5 – concorda fortemente); com a finalidade de estabelecer o efeito das variáveis independentes sobre as dimensões da satisfação do questionário aplicado, efetuou-se a análise inferencial e correlacional aplicando os seguintes testes: análise descritiva que nos permite verificar os valores médios e de desvio padrão mínimo e máximo da percentagem de respostas afirmativas que se verificam mais em cada fator do questionário e análise descritiva que nos permite verificar os valores médios e de desvio padrão da percentagem de respostas afirmativas que se verificam mais em cada fator do questionário de acordo com o género, estado civil, experiência em postos/cargos, permanência no posto/cargo atual, nível de estudos finalizados; o **t - de Student** para comparar a diferença entre a média de duas variáveis independentes (comparar a pontuação média entre homens e mulheres; comparar a pontuação média entre os que têm experiência e os que não têm experiências em postos/cargos do artista/docente; comparar a pontuação média entre os que permanecem e os que não permanecem no posto/cargo atual); a **análise de Variância** (ANOVA), utilizada quando se pretendem comparar mais de dois grupos, como: aferir o efeito do estado civil na satisfação revelada nos 9 fatores do questionário ou avaliar o efeito do nível de estudos finalizados na satisfação apurada nos diferentes fatores do questionário; e, finalmente, recorreu-se ao **coeficiente de correlação de Pearson** em virtude de estarmos na presença de uma amostra grande para comparar duas variáveis quantitativas e os diferentes fatores de satisfação que compõem o questionário (relação entre a idade e a satisfação dos inquiridos, relação entre a antiguidade/desempenho na carreira e a satisfação dos sujeitos).

Apresentação e Análise dos Resultados

1. CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

Este estudo foi conduzido num conjunto de 37 organizações/escolas da RAM. As escolas consideradas neste estudo são essencialmente básicas e secundárias e organizações relacionadas com a área das expressões artísticas. Dos 380 professores inquiridos, destaca-se o Gabinete Coordenador de Educação Artística que respondeu a 12,1% da amostra geral.

Existe uma percentagem mais elevada dos sujeitos pertencentes ao sexo feminino (60,2%).

A amostra é constituída por um grupo de indivíduos com idades compreendidas entre os 24 e os 59 anos. Dos inquiridos, a média das idades é de 36 anos com desvio padrão de 9. Relativamente ao estado civil, 50,6% dos sujeitos são casados, 41,2% são solteiros, 6,4% divorciados e 1,9% estão em união de facto (tabela 4). Dos indivíduos que responderam, 96,4% vivem com o cônjuge, 3,6% não. Em média cada indivíduo tem 2 filhos, havendo indivíduos com um máximo de 4 filhos. Dos 56 indivíduos que responderam, 91,1% tem o pai a viver consigo, e dos 75 indivíduos que responderam 92,0% tem a mãe a viver no seu agregado familiar.

Quando inquiridos sobre que outros elementos compõem o agregado familiar, dos 26 indivíduos que responderam, 46,2% indicaram irmãos, 15,4% indicaram os avós e 23,1% indicaram que vivem sozinhos. Quanto à antiguidade na carreira, a média de anos na carreira dos indivíduos da amostra é de 13 anos, com um desvio padrão de 9 anos. O indivíduo com carreira mais recente tem 1 ano de carreira e o mais antigo tem

38 anos de carreira. Quanto às experiências como artista/docente 83,0% dos sujeitos indicaram que as têm, e 17% indicaram que as não têm. A maioria dos inquiridos (73,5%) afirma manter a permanência no posto/cargo atual.

Em relação à situação administrativa dos inquiridos, 32,6% são contratados, 19,7% estão no quadro de zona pedagógica, 31,8% no quadro escola e 15,9% em nomeação definitiva. Relativamente ao nível de estudos dos indivíduos da amostra, 76,5% são licenciados, 10,5% têm bacharelato e 8,7% têm profissionalização.

2. CONSISTÊNCIA DO QUESTIONÁRIO E RESPETIVOS FATORES

Nas tabelas seguintes apresentam-se os coeficientes Alpha de Cronbach de cada fator e dos itens que os compõem. Consideramos que existem fatores que não apresentam a consistência mínima para ser utilizada como indicador do constructo teórico definido, isto porque o coeficiente Alpha de Cronbach é inferior a 0,6, sendo eles o Salário e a Segurança (tabela 1).

Tabela 1 – Consistência interna do instrumento – Coeficiente de Alpha de Cronbach.

Alpha de Cronbach	Itens da escala	Alpha de Cronbach se o item for eliminado
	FATOR I - Supervisão	
, 867	O meu supervisor hierárquico imediato coloca um professor de artes com outro*	, 860
	Recebo reconhecimento por parte do meu superior hierárquico imediato	, 854
	Não tenho liberdade de tomar as minhas próprias decisões*	, 866
	O meu superior hierárquico imediato oferece sugestões para melhorar a minha forma de trabalhar	, 862
	O meu hierárquico imediato dá-me assistência quando preciso de ajuda	, 850
	O meu superior hierárquico imediato não me vira as costas	, 857
	O meu superior hierárquico imediato trata toda a gente de forma idêntica	, 859
	O meu superior hierárquico imediato proporciona assistência para melhorar e atualizar os meus métodos de trabalho	, 852
	O meu superior hierárquico imediato não está disposto a ouvir sugestões*	, 853
	Recebo demasiadas instruções sem significado do meu superior hierárquico imediato*	, 854
, 867	O meu superior hierárquico imediato torna disponível o material que preciso para fazer o meu melhor	, 859
	O meu superior hierárquico de imediato faz-me sentir desconfortável*	, 858
	Quando ensino uma boa lição/faço um bom trabalho, o meu superior hierárquico imediato repara	, 859
	O meu superior hierárquico imediato explica o que espera de mim	, 862
	O meu superior hierárquico imediato observa-me de perto	, 874
	O meu superior hierárquico imediato não tem qualquer medo de delegar funções aos outros	, 866

Alpha de Cronbach	Itens da escala	Alpha de Cronbach se o item for eliminado
FATOR II – Relação com os Colegas		
, 659	Relaciono-me bastante bem com os meus colegas*	, 612
	Gosto das pessoas com quem trabalho*	, 605
	Os meus colegas estimulam-me a fazer um melhor trabalho*	, 599
	Os meus colegas são altamente críticos uns com dos outros*	, 740
	Os meus colegas proporcionam sugestões ou feedback sobre a minha forma de trabalhar*	, 632
	Não recebo cooperação das pessoas com quem trabalho	, 606
	Não gosto das pessoas com quem trabalho	, 599
	Os meus interesses são semelhantes aos dos meus colegas*	, 651
	Tenho feito amizades duradouras entre os meus colegas*	, 605
	Os meus colegas são razoáveis comigo	, 618
	Deixo de fazer as minhas coisas para ajudar os meus colegas*	, 698
FATOR III – Condições de Trabalho		
, 638	As minhas condições de trabalho podem ser melhoradas	, 617
	Deixo de fazer as minhas coisas para ajudar os meus colegas*	, 679
	As condições de trabalho na minha organização/escola são confortáveis*	, 563
	As condições de trabalho na minha organização/escola não podiam ser melhores*	, 601
	A administração da minha organização/escola comunica bem as suas políticas (regras)*	, 603
	Os ambientes físicos da minha organização/escola são desagradáveis	, 571
	As condições de trabalho na minha organização/escola são boas*	, 561
	Tendo estar inteirado das políticas (regras) da minha organização/escola*	, 633
	Não estou interessada nas políticas (regras) da minha organização/escola	, 646
	Este trabalho envolve demasiadas tarefas administrativas	, 637
	Os meus alunos/ utentes vêm para as aulas inadequadamente preparados	, 635
FATOR IV – Remuneração		
, 319	Um ordenado insuficiente impede-me de viver da maneira que quero viver	, 194
	Sou bem pago tendo em conta a minha capacidade*	, 198
	O meu ordenado é quase suficiente para viver	, 397
	O meu ordenado é menos do que mereço	, 165
	Este trabalho proporciona-me segurança financeira*	, 287
	Comparo o meu ordenado com empregos similares noutras organizações	, 281
	Se eu pudesse ganhar o que ganho agora, aceitaria outro trabalho*	, 415
FATOR V – Responsabilidade		
, 648	O meu trabalho proporciona-me a oportunidade de ajudar os meus alunos e aprenderem	, 618
	Os meus alunos/utentes respeitam-me como profissional	, 641
	Sou responsável pelo planeamento das minhas lições diárias	, 615
	Tenho responsabilidade na minha forma de trabalhar	, 588

Alpha de Cronbach	Itens da escala	Alpha de Cronbach se o item for eliminado
, 648	Sou indiferente para com o meu trabalho*	, 600
	Sou responsável pelos meus atos	, 580
	Dou-me bastante bem com os meus alunos/utentes	, 578
	Prefiro assumir outras responsabilidades (cargos) para além da minha profissão principal	, 705
FATOR VI – Trabalho próprio		
, 666	Ensinar artes proporciona uma oportunidade de usar uma variedade de habilidades	, 645
	Tenho um trabalho muito interessante	, 606
	Um trabalho de um profissional de artes consiste em atividades rotineiras*	, 643
	Este trabalho desencoraja a originalidade*	, 624
	Este trabalho não me proporciona a oportunidade de desenvolver novos métodos*	, 630
	Este trabalho incentiva-me a ser criativo	, 610
	O meu trabalho é muito agradável	, 611
	Quando as instruções são inadequadas, eu faço o que acho melhor	, 686
	Não tenho liberdade de usar a minha opinião*	, 640
	Este trabalho proporciona-me a oportunidade de ser o meu próprio patrão	, 686
	Problemas comportamentais interferem com o meu trabalho*	, 690
FATOR VII – Progressão na Carreira		
, 718	Ensinar artes proporciona-me uma oportunidade para avançar profissionalmente*	, 713
	Não estou a conseguir avançar na minha carreira profissional	, 674
	Este trabalho proporciona-me um futuro seguro*	, 678
	Este trabalho proporciona-me oportunidades limitadas para o progresso	, 712
	Este trabalho proporciona uma oportunidade para a progressão na carreira*	, 658
	Este trabalho proporciona uma boa oportunidade para o progresso*	, 636
FATOR VIII – Segurança no Trabalho		
, 335	O meu ordenado é adequado para as despesas normais*	, 482
	Tenho medo de perder este emprego	, 246
	Nunca me sinto seguro neste trabalho	-, 045
FATOR IX – Reconhecimento Profissional		
, 740	Ninguém me diz que sou um bom profissional*	, 679
	Recebo total reconhecimento pelo meu sucesso profissional	, 680
	Recebo demasiado reconhecimento*	, 634
	O meu superior hierárquico imediato louva um bom desempenho profissional/ensino	, 721

* Itens invertidos

O Fator I – **Supervisão** – faz referência ao autoconceito dos inquiridos evocando a percepção que cada um tem no que concerne ao reconhecimento, valorização e assistência dados pelo seu superior hierárquico.

O Fator II – **Relação com os Colegas** – salienta o apreço ou não com o relacionamento dos sujeitos com os seus colegas, valorizando-os e sentindo-se estimulados por eles no seu trabalho. Foca ainda aspectos como a cooperação, comunhão de interesses capacidades de ajuda.

O Fator III – **Condição de Trabalho** – explora a satisfação/insatisfação laboral dos profissionais salientando aspectos relacionados com a melhoria das condições de trabalho, as políticas, a organização e as tarefas administrativas, bem como a preparação dos alunos.

O Fator IV – **Remuneração** – indica a opinião dos inquiridos no relativamente ao ordenado, podendo este ser considerado suficiente, adequado ou merecido.

O Fator V – **Responsabilidade** – sugere a satisfação/insatisfação sobre as capacidades de comprometimento profissional.

O Fator VI – **Trabalho Próprio** – centra-se fundamentalmente no reconhecimento dos sujeitos no que concerne às suas aptidões laborais, incluindo a variedade de habilidades, criatividade, desenvolvimento de novos métodos de trabalho e liberdade de opinião.

O Fator VII – **Progressão na Carreira** – faz referência a questões relacionadas com as oportunidades profissionais abrangendo perspetivas futuras.

O Fator VIII – **Segurança no Trabalho** – salienta a satisfação/insatisfação com a garantia de qualidade de vida proporcionada pelo trabalho dos sujeitos.

O Fator IX – **Reconhecimento profissional** – está associado ao autoconceito dos sujeitos, este fator explora a percepção que o indivíduo tem do que os outros pensam do seu desempenho profissional.

3. DESCRIÇÃO DO QUESTIONÁRIO E RESPETIVOS FATORES

No conjunto dos nove fatores, a Responsabilidade é a que apresenta maior média, assim podemos afirmar que os professores estão muito satisfeitos com as responsabilidades assumidas no seu trabalho. Em oposição, os professores revelam estar menos satisfeitos com o relacionamento estabelecido com os seus colegas, pois a média é de 2,30, inferior a 2,5 que representa o ponto central da escala (tabela 2).

Tabela 2 – Descrição do questionário e respetivos fatores – Valores médios e de desvio padrão.

Fatores	Médias	Desvio padrão	Mínimo	Máximo
Supervisão	3,60	,48	1,44	4,81
Relação com os Colegas	2,30	,37	1,27	3,45
Condições de Trabalho	2,74	,41	1,45	3,91
Remuneração	3,43	,44	2,29	5,00
Responsabilidade	4,07	,40	2,25	5,00
Trabalho Próprio	3,74	,42	2,10	4,82
Progressão na Carreira	2,82	,61	1,00	4,67
Segurança no Trabalho	2,93	,64	1,33	5,00
Reconhecimento Profissional	3,36	,69	1,00	5,00

4. ANÁLISE INFERENCIAL E CORRELACIONAL

4.1 – Relação entre a satisfação dos profissionais em arte e o género dos sujeitos.

As tabelas que se seguem adiante apresentam a média e o desvio padrão de homens e mulheres em cada um dos 9 fatores do questionário (tabela 3) e os resultados do teste t-student (tabela 4) que evidenciam a comparação entres os valores médios.

Destes resultados podemos afirmar que:

Fator I – Supervisão

A satisfação média das mulheres relativamente à supervisão é superior à média observada nos homens. Enquanto as primeiras apresentam uma média de 3,62, nos elementos do sexo masculino observa-se uma satisfação média de 3,58.

Ao compararmos a satisfação média encontrada entre os homens e as mulheres relativamente a este fator, verificamos que a significância associada ao teste t-Student (tabela 4) é superior a 0,05.

Assim, concluímos que estas diferenças não são estatisticamente significativas, isto é, os dados não fornecem indicação de que em 95% das respostas recolhidas existam diferenças significativas entre homens e mulheres no que diz respeito à satisfação com o seu superior hierárquico (Supervisão).

Fator II – Relação com os Colegas

Quer sejam elementos do género masculino, quer sejam do género feminino, a satisfação média registada no relacionamento com os colegas é igual. A significância do teste t-Student foi de 0,498, neste caso não podemos inferir que, na população de profissionais de artes, os homens e as mulheres apresentem maior satisfação no que diz respeito ao relacionamento com os colegas.

Fator III - Condições de Trabalho

No concernente às condições de trabalho, conforme a tabela 3, as mulheres apresentam menor satisfação do que os homens. Na amostra, as primeiras registam 2,70 contra 2,79 dos elementos do género masculino, indicando que elas estão menos satisfeitas com as condições de trabalho do que eles. As referidas diferenças têm significado estatístico pelo que podemos concluir, com 95% de confiança, que as professoras estão menos satisfeitas do que os professores com as condições de trabalho, uma vez que o nível de significância associado ao teste t-Student (tabela 5), foi de 0,049 <0,05.

Fator IV – Remuneração

No que se refere à satisfação com a remuneração pelo trabalho desempenhado, as mulheres apontam estar mais satisfeitas (média – 3,45) com o seu salário do que os homens (média – 3,39). Quando comparadas com os homens, a diferença das médias é de 0,059. No entanto, esta diferença não é significativa pois o teste t-Student resultou numa significância de 0,199> 0,05 que não permite concluir que existam diferenças significativas.

Fator V – Responsabilidade

Também as professoras da amostra estão mais satisfeitas com as responsabilidades que emergem do seu comprometimento profissional. Quando comparadas com os homens, as mulheres pontuam, em média, 4,10 e eles 4,02 (tabela 3), o que representa uma diferença de médias de 0,81 (tabela 4), sendo esta diferença significativa; quer isto dizer que, com 95% de confiança, as profissionais de arte estão mais satisfeitas com as responsabilidades que o trabalho lhes permite assumir quando são comparadas com os profissionais da referida área.

Fator VI - Trabalho Próprio

A satisfação com o trabalho próprio também é superior na amostra das mulheres, a média neste fator é de 3,79, enquanto os homens apresentam uma média inferior, de 3,67. Estes valores resultam numa diferença de médias de 0,11762. As diferenças registadas na amostra podem ser extrapoladas para a população com 95% de confiança pois o teste t-Student (tabela 4), aponta para a rejeição da hipótese nula. Desta forma podemos concluir que na população de professores de artes a satisfação dos homens e mulheres é significativamente diferente pois o valor de prova (sig) é de 0,008<0,05.

Fator VII – Progressão na Carreira

A progressão na carreira não é um fator de diferenciação entre os profissionais dos diferentes géneros. Note que neste fator as mulheres pontuam, em média, 2,81 e eles 2,83. Os resultados obtidos pela aplicação do teste t-Student sugerem uma diferença de média de 0,02. Como a significância associada ao teste é superior a 0,05, não podemos concluir que homens e mulheres difiram significativamente (tabela 5).

Fator VIII – Segurança no Trabalho

A satisfação com a segurança no trabalho que o emprego lhes proporciona é de 2,95 na amostra das mulheres e de 2,87 nos homens. Assim, eles estão menos satisfeitos do que as mulheres quanto à segurança que o emprego lhes

proporciona. No entanto os dados apresentados na tabela 4 não permitem extrapolar estes resultados para a população, sendo apenas um resultado que deve utilizar-se para esta amostra atendendo a que a significância encontrada é de 0,221.

Fator IX – Reconhecimento Profissional

A satisfação com o reconhecimento que a profissão lhes proporciona é elevado quer para os homens quer para as mulheres que apresentam uma média de 3,38, superior em 0,033 da média anunciada na amostra dos homens. Esta diferença de médias não é significativa pois o valor de prova (sig. 0,649) obtido no teste t-Student é superior a 0,05. Desta forma, os dados não fornecem indicação que existam diferenças entre homens e mulheres da população (tabela 3).

Tabela 3 – Relação entre a satisfação dos profissionais em arte e o género dos sujeitos – Valores médios e de desvio padrão.

Fatores	Feminino		Masculino		Total	
	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão	Média	Devio Padrão
Supervisão	3,62	,48	3,58	,49	3,61	,48
Relação com os Colegas	2,29	,36	2,32	,38	2,30	,37
Condições de Trabalho	2,70	,40	2,79	,41	2,73	,41
Remuneração	3,45	,42	3,39	,46	3,43	,44
Responsabilidade	4,10	,37	4,02	,42	4,07	,39
Trabalho Próprio	3,79	,42	3,67	,41	3,75	,42
Progressão na Carreira	2,81	,58	2,83	,67	2,81	,62
Segurança no Trabalho	2,95	,63	2,87	,65	2,92	,64
Reconhecimento Profissional	3,38	,71	3,35	,66	3,37	,69

Tabela 4 – Relação entre a satisfação dos profissionais em arte e o género dos sujeitos – Resultados do teste t-Student na comparação entre os valores médios.

Fatores	t	df	Sig	Diferença das médias
Supervisão	,830	372	,407	,04220
Relação com os Colegas	-,678	371	,498	-,02643
Condições de Trabalho	-1,978	372	,049	-,08512
Remuneração	1,287	372	,199	,05935
Responsabilidade	1,972	372	,049	,08181
Trabalho Próprio	2,683	372	,008	,11762
Progresso na Carreira	-,315	372	,753	-,02055
Segurança no Trabalho	1,225	372	,221	,08233
Reconhecimento Profissional	,455	371	,649	,03308

4.2 – Relação entre a satisfação dos profissionais em arte e o estado civil dos sujeitos.

Na tabela 6, mostram-se os valores médios obtidos em cada grupo de profissionais segundo o seu estado civil no conjunto dos 9 fatores utilizados.

Em geral, a análise de Variância (ANOVA) indica que as diferenças existentes entre estes grupos (solteiros, casados, divorciados e em união de facto), não são significativas, pois o valor de prova obtido foi superior a 0,050. Assim, os dados não fornecem evidência suficiente que de acordo com o estado civil seja de esperarmos maior ou menor satisfação (tabela 6).

Na amostra, os solteiros estão mais satisfeitos do que os restantes com a supervisão, responsabilidade e trabalho próprio. Por outro lado, os que se encontram em união de facto, apresentam maior satisfação com as condições de trabalho, a remuneração, progressão na carreira, a segurança no trabalho, o reconhecimento profissional e a relação com os colegas.

Tabela 5 – Relação entre a satisfação dos profissionais em arte e o estado civil dos sujeitos – Análise de Variância (ANOVA).

Fatores	F	Sig.
Supervisão	,419	,740
Relação com os Colegas	,782	,505
Condições de Trabalho	2,204	,087
Remuneração	,189	,904
Responsabilidade	1,069	,362
Trabalho Próprio	,357	,784
Progressão na Carreira	,180	,910
Segurança no Trabalho	,112	,953
Reconhecimento Profissional	,028	,994

Tabela 6 – Relação entre a satisfação dos profissionais em arte e o estado civil dos Sujeitos – Valores da média e de desvio padrão.

Fatores	Solteiro		Casado		Divorciado		União de Facto	
	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão	Média	Devio Padrão	Média	Desvio Padrão
Supervisão	3,63	,45	3,60	,50	3,62	,50	3,45	,46
Relação com os Colegas	2,31	,39	2,27	,37	2,28	,29	2,45	,42
Condições de Trabalho	2,73	,41	2,75	,41	2,62	,42	3,06	,40
Remuneração	3,44	,47	3,42	,43	3,40	,35	3,53	,49
Responsabilidade	4,09	,39	4,07	,39	4,00	,38	3,84	,74
Trabalho Próprio	3,78	,42	3,73	,43	3,74	,36	3,74	,32
Progressão na Carreira	2,80	,68	2,81	,57	2,88	,57	2,90	,80
Segurança no Trabalho	2,92	,68	2,92	,63	2,96	,56	3,05	,40
Reconhecimento Profissional	3,36	,66	3,38	,75	3,35	,54	3,39	,59

4.3 – Relação entre a satisfação dos profissionais em arte e a idade dos sujeitos.

A tabela 7 apresenta os coeficientes de correlação de Pearson da idade dos inquiridos com os respetivos fatores do questionário aplicado. Destes resultados podemos afirmar que dos nove fatores definidos, apenas se observa uma correlação significativa com a segurança no trabalho. Este coeficiente de correlação é muito fraco e negativo o que indica que os profissionais mais velhos, apresentam menor satisfação com a segurança no seu trabalho.

Tabela 7 – Relação entre a satisfação dos profissionais em arte e a idade dos sujeitos – Coeficientes de correlação de Pearson.

Factores	Coeficientes de correlação	Idade
Supervisão	R	-,101
	Sig	,058
	N	353
Relação com os colegas	R	,086
	Sig	,107
	N	352
Condições de trabalho	R	-,045
	Sig	,403
	N	353
Remuneração	R	-,097
	Sig	,070
	N	353
Responsabilidade	R	-,068
	Sig	,206
	N	353
Trabalho próprio	R	,000
	Sig	,995
	N	353
Progressão na carreira	R	-,066
	Sig	,213
	N	353
Segurança no trabalho	R	-,155
	Sig	,004
	N	353
Reconhecimento profissional	R	-,079
	Sig	,141
	N	352

4.4 – Relação entre a satisfação dos profissionais em arte e a antiguidade/desempenho na carreira dos sujeitos.

Na tabela 8 mostram-se as correlações com os fatores do questionário. O coeficiente de correlação de Pearson permite-nos observar correlações significativas com:

- a supervisão na qual o coeficiente de correlação é negativo e muito fraco, quer dizer que os sujeitos com mais tempo de serviço estão menos satisfeitos com os seus superiores hierárquicos;

- a segurança, na sequência do resultado encontrado entre a idade e o presente fator, este resultado seria de esperar, pois os profissionais mais velhos apresentam menos satisfação com a segurança; da mesma forma, aqueles que têm mais tempo de serviço, estão menos satisfeitos com a segurança.

Tabela 8 – Relação entre a satisfação dos profissionais em arte e a antiguidade/desempenho na carreira dos sujeitos.

Factores	Coeficientes de correlação	Antiguidade / desempenho na carreira
Supervisão	R	-,134
	Sig	,019
	N	306
Relação com os colegas	R	,089
	Sig	,120
	N	306
Condições de trabalho	R	-,043
	Sig	,448
	N	306
Remuneração	R	-,077
	Sig	, 177
	N	306
Responsabilidade	R	-,024
	Sig	, 680
	N	306
Trabalho próprio	R	-,009
	Sig	,875
	N	306
Progressão na carreira	R	-,105
	Sig	,066
	N	306
Segurança no trabalho	R	-,207
	Sig	,000
	N	306
Reconhecimento profissional	R	-,105
	Sig	,066
	N	306

4.5 Relação entre a satisfação dos profissionais em arte e a experiência no posto de trabalho dos sujeitos.

A tabela 9 mostra a média e desvio padrão obtidos nos fatores do questionário nos profissionais com ou sem experiência em postos/cargos.

Sendo esta última uma variável com duas escolhas possíveis, optámos pelo teste t-Student (tabela 10) para comparar os resultados entre os grupos. O facto dos valores de prova (sig) serem superiores a 0,05 não permite rejeitar a hipótese que as médias destes dois grupos sejam iguais, assim as diferenças observadas nos valores médios apenas existem num número muito reduzido de amostra.

Por outras palavras, a experiência em cargos/postos do artista/docente não permite afirmar que exista maior ou menor satisfação em alguns dos fatores.

Tabela 9 – Relação entre a satisfação dos profissionais em arte e a experiência em postos/ cargos de trabalho dos sujeitos – Média e desvio padrão.

Fatores	Experiências em postos/ cargos do artista/docente			
	Sim		Não	
	Média	Devio Padrão	Média	Desvio Padrão
Supervisão	3,60	,50	3,61	,40
Relação com Colegas	2,28	,36	2,38	,40
Condições de Trabalho	2,75	,41	2,71	,42
Remuneração	3,41	,42	3,50	,53
Responsabilidade	4,09	,39	4,02	,45
Trabalho Próprio	3,77	,41	3,70	,40
Progressão na Carreira	2,81	,64	2,79	,46
Segurança no Trabalho	2,90	,65	2,92	,63
Reconhecimento Profissional	3,35	,70	3,36	,61

Tabela 10 – Relação entre a satisfação dos profissionais em arte e a experiência em postos/ cargos de trabalho dos sujeitos – t-Student.

Fatores	t	df	Sig	Diferença das médias
Supervisão	-,152	309	,879	-,01112
Relação com os Colegas	-1,722	308	,086	-,09705
Condições de Trabalho	,568	309	,571	,03558
Remuneração	-1,448	309	,149	-,09593
Responsabilidade	1,067	309	,287	,06399
Trabalho Próprio	1,178	309	,240	,07209
Progressão na Carreira	,204	309	,838	,01880
Segurança no Trabalho	-,261	309	,794	-,02530
Reconhecimento	-,063	308	,950	-,00660

4.6 Relação entre a satisfação dos profissionais em arte e a permanência no posto/cargo atual dos sujeitos.

A satisfação observada com a supervisão é maior nos profissionais que pretendem permanecer no cargo do que os que o não farão. Conforme a tabela 11, o primeiro grupo apresenta uma média de 3,64 contra a de 3,51 no segundo grupo. Conforme a tabela 12, estas médias diferem 0,1327, tendo significado estatístico. Assim, podemos afirmar que existem diferenças significativas, isto é, na população os sujeitos que pretendem permanecer no cargo apresentam maior satisfação com a supervisão.

Relativamente à relação com os colegas, observa-se uma média de 2,26 nos que permanecem no posto/cargo atual, enquanto os que não permanecem têm uma média de 2,40 (tabela 11). Como a significância associada ao teste t-Student (tabela 12) é inferior a 0,05, podemos concluir que os profissionais que permanecem no posto/cargo atual, estão menos satisfeitos em relação aos colegas do que os que não se mantêm no mesmo cargo. Para os restantes fatores não se identificaram diferenças significativas, isto é, os dados não permitem concluir que na população de profissionais de artes, existam diferenças entre os que permanecem no cargo e os que não se mantêm no posto/cargo atual. Podemos, então, concluir que os sujeitos que não permanecem no posto/cargo atual estão mais satisfeitos com a relação com os colegas do que os que permanecem. Em relação ao fator supervisão, os que não se mantêm no posto/cargo atual estão menos satisfeitos.

Tabela 11 – Relação entre a satisfação dos profissionais em arte e a permanência em postos/ cargos atuais dos sujeitos – Média e desvio padrão.

Fatores	Permanência no posto/cargo atual			
	Sim		Não	
	Média	Devio Padrão	Média	Desvio Padrão
Supervisão	3,64	,46	3,51	,48
Relação com Colegas	2,26	,35	2,40	,40
Condições de Trabalho	2,71	,40	2,76	,45
Remuneração	3,39	,44	3,43	,44
Responsabilidade	4,09	,40	4,03	,38
Trabalho Próprio	3,79	,41	3,70	,42
Progressão na Carreira	2,79	,64	2,84	,62
Segurança no Trabalho	2,87	,65	2,92	,66
Reconhecimento Profissional	3,43	,68	3,26	,74

Tabela 12 – Relação entre a satisfação dos profissionais em arte e a permanência em postos/ cargos atuais dos sujeitos – t-Student.

Fatores	t	df	Sig	Diferença das médias
Supervisão	2,036	258	,043	,13270
Relação com os Colegas	-2,819	258	,005	-,14447
Condições de Trabalho	-,876	258	,382	-,05122
Remuneração	-,588	258	,557	-,03651
Responsabilidade	1,083	258	,280	,06047
Trabalho Próprio	1,550	258	,122	,09026
Progressão na Carreira	-,522	258	,602	-,04658
Segurança no Trabalho	-,493	258	,623	-,04527
Reconhecimento	1,734	258	,084	,17006

4.7 Relação entre a satisfação dos profissionais em arte e o nível de estudos finalizados dos sujeitos.

Do conjunto de fatores considerados que constam na tabela 14, apenas o fator que mede a satisfação com a remuneração apresenta diferenças significativas entre os grupos dos sujeitos segundo o nível máximo de ensino atingido.

Note-se que na tabela de ANOVA (tabela 13), é apenas neste fator que se regista uma significância abaixo dos 0,05 (0,029). Importa identificar o grupo ou grupos que apresentam maior ou menor satisfação em relação à remuneração. Existem dois grupos com satisfação média superior aos restantes. São eles os profissionais com mestrado (3,6071) e os sujeitos com secundário (3,6190).

Tabela 13 – Relação entre a satisfação dos profissionais em arte e o nível de estudos finalizados – Análise de Variância (ANOVA).

Fatores	F	Sig.
Supervisão	,530	,812
Relação com colegas	,227	,979
Condições de trabalho	,637	,725
Remuneração	2,268	,029
Responsabilidade	,303	,952
Trabalho próprio	,762	,619
Progressão na carreira	1,295	,252
Segurança no trabalho	1,514	,161
Reconhecimento profissional	,709	,664

Tabela 14 – Relação entre a satisfação dos profissionais em arte e o nível de estudos finalizados – Média e desvio padrão.

Fatores	Nível de estudos finalizados	N	Média	Desvio padrão
Supervisão	Licenciatura	263	3,6339	,46776
	Profissionalização	30	3,5836	,55303
	Bacharelato	36	3,5949	,36992
	Mestrado	6	3,6273	,49335
	Secundário	3	3,9792	,03608
	5º de Conservatório	2	3,4688	,83969
	Doutoramento	2	3,4688	,66291
	3º Ciclo	2	3,2812	,66291
	Total	344	3,6244	,46637

Fatores	Nível de estudos finalizados	N	Média	Desvio padrão
Relação com os Colegas	Licenciatura	262	2,2900	,38073
	Profissionalização	30	2,3003	,43495
	Bacharelato	36	2,3480	,29392
	Mestrado	6	2,3939	,22758
	Secundário	3	2,2727	,24052
	5º de Conservatório	2	2,2273	,32141
	Doutoramento	2	2,2727	,38569
	3º Ciclo	2	2,4545	,38569
	Total	343	2,2992	,37206
Condições de Trabalho	Licenciatura	263	2,7290	,40814
	Profissionalização	30	2,7509	,38564
	Bacharelato	36	2,6425	,35209
	Mestrado	6	2,7424	,29551
	Secundário	3	2,6364	,24052
	5º de Conservatório	2	2,7727	,32141
	Doutoramento	2	2,7273	,64282
	3º Ciclo	2	3,1818	,77139
	Total	344	2,7242	,39926
Remuneração	Licenciatura	263	3,4601	,44741
	Profissionalização	30	3,4238	,43344
	Bacharelato	36	3,2718	,39891
	Mestrado	6	3,6071	,32498
	Secundário	3	3,6190	,29738
	5º de Conservatório	2	2,6429	,30305
	Doutoramento	2	3,0000	,20203
	3º Ciclo	2	3,4286	,20203
	Total	344	3,4336	,44323
Responsabilidade	Licenciatura	263	4,0870	,38188
	Profissionalização	30	4,0607	,46629
	Bacharelato	36	4,0377	,39417
	Mestrado	6	4,0417	,43060
	Secundário	3	3,8333	,07217
	5º de Conservatório	2	4,0000	,17678
	Doutoramento	2	4,0625	,26517
	3º Ciclo	2	3,9375	,79550
	Total	344	4,0750	,38917

Fatores	Nível de estudos finalizados	N	Média	Desvio padrão
Trabalho Próprio	Licenciatura	263	3,7811	,40767
	Profissionalização	30	3,7177	,43219
	Bacharelato	36	3,7121	,40801
	Mestrado	6	3,8439	,36411
	Secundário	3	3,5455	,18182
	5º de Conservatório	2	3,4545	,12856
	Doutoramento	2	3,5000	,44998
	3º Ciclo	2	3,5000	,44998
	Total	344	3,7622	,40703
Progtressão na Carreira	Licenciatura	263	2,8512	,59877
	Profissionalização	30	2,8222	,75801
	Bacharelato	36	2,6194	,58197
	Mestrado	6	2,5556	,61162
	Secundário	3	2,6111	1,00462
	5º de Conservatório	2	2,7500	,11785
	Doutoramento	2	2,2500	,35355
	3º Ciclo	2	3,3333	,94281
	Total	344	2,8159	,61753
Segurança no Trabalho	Licenciatura	263	2,9316	,62765
	Profissionalização	30	3,0222	,63688
	Bacharelato	36	2,7176	,70466
	Mestrado	6	2,3889	,61162
	Secundário	3	2,7778	,50918
	5º de Conservatório	2	2,6667	,94281
	Doutoramento	2	2,8333	,70711
	3º Ciclo	2	3,5000	1,17851
	Total	344	2,9075	,64311
Reconhecimento Profissional	Licenciatura	262	3,3686	,67045
	Profissionalização	30	3,5500	,73520
	Bacharelato	36	3,2639	,66264
	Mestrado	6	3,4167	,60553
	Secundário	3	3,2500	,90139
	5º de Conservatório	2	4,0000	,00000
	Doutoramento	2	3,5000	,70711
	3º Ciclo	2	3,2500	1,06066
	Total	343	3,3771	,67477

Discussão e Conclusões

De acordo com os resultados obtidos no questionário de satisfação profissional, pode concluir-se que, de uma forma geral, os profissionais inquiridos parecem estar satisfeitos com todos os fatores apontados no questionário utilizado, pontuando acima do ponto médio da escala. Assim, torna-se possível concluir que, de uma forma geral, a satisfação dos profissionais em arte é superior ao que se poderia esperar.

De facto, se aplicarmos a terminologia de Herzberg a estes resultados, podemos dizer que a satisfação dos referidos profissionais poderá resultar de fatores intrínsecos, relacionados com a docência em si, e o descontentamento decorre fundamentalmente dos fatores extrínsecos, ou seja, dos aspectos sociopolíticos do trabalho.

Investigações anteriores têm concluído que os professores se encontram, geralmente, satisfeitos ao nível das necessidades mais baixas (salários, benefícios sociais) mas não nas necessidades mais elevadas da pirâmide de Maslow (estima, e autorrealização) (ver, por exemplo, Seco, 2002). Assim, os nossos resultados corroboram as investigações referidas.

Também no que concerne ao fator "relacionamento com os colegas, a bibliografia consultada salienta que as recentes mudanças pelo poder central e consubstanciadas no Estatuto da Carreira Docente fazem prever um desgaste e uma degradação do clima de escola, afetando as relações entre os colegas e os órgãos de gestão.

O presente estudo indica que os profissionais revelam satisfação com o seu supervisor hierárquico, o que se confirma na literatura. Para Mosquera (1978) existe um nível de insatisfação na relação com os colegas; o descontentamento existente na educação é manifestado através de inimizades que surgem entre os docentes prejudicando a sua vida profissional. Esta situação preocupa-nos, já que as relações interpessoais desempenham um papel motivacional preponderante e contribuem para a consolidação de valores como a coesão, a colaboração e o espírito de equipa, essenciais para a construção de uma verdadeira comunidade educativa.

No que diz respeito aos aspectos materiais da carreira docente, a teoria das expectativas de Vroom (1964) considera que a insatisfação profissional pode dever-se à súbita desvalorização da carreira, dando lugar a um sentimento de prejuízo, inutilizando as expectativas criadas por anos de maior reconhecimento por parte do Governo. De facto, os nossos resultados apontam para uma menor satisfação com as recompensas no que diz respeito à progressão (valor médio – 2,81) e segurança (valor médio – 2,87).

A respeito da satisfação com a remuneração, os profissionais em artes parecem estar satisfeitos com o seu salário. No entanto, consultando a literatura verificamos que as pesquisas realizadas junto a professores de diferentes níveis, modalidades de ensino e de dependências administrativas, tanto nas escolas públicas quanto privadas (Sarmento, 1994; Webber, 1996; Cunha, 1997; Gatti, 1997; Codo, 1999; e Esteve, 1999, dentre outros) confirmam que os salários não atendem às necessidades dos professores, nem correspondem ao trabalho por eles desenvolvido. Da mesma forma Faber (apud Odelius e Ramos, 1999: 342) destaca que a questão salarial, associada a outros fatores, é um dos problemas que mais contribuem para o stresse e o burnout de professores. Estes resultados não corroboram os obtidos no nosso trabalho.

Relativamente às hipóteses diretamente relacionadas com os fatores sócio demográficos, o presente estudo tende a demonstrar que:

A respeito das diferenças entre género, confirma-se a segunda hipótese por nós levantada (o género aparece associado aos níveis de satisfação evidenciados pelos profissionais de arte) no que concerne à satisfação com os fatores "Condições de Trabalho", "Responsabilidade", "Trabalho Próprio".

A propósito do fator "Condições de Trabalho", o presente estudo indica que as mulheres estão menos satisfeitas do que os homens. Também a literatura ressalva que as mulheres atingem níveis de menor satisfação em relação aos homens, porque, quando chegam a casa, continuam em atividade, realizando tarefas domésticas, tratando dos filhos, prolongando a jornada global de trabalho e, consequentemente, diminuindo o tempo de reposição de energias, de descanso e lazer (Frankenhaeuse, 1991; Aquino, 1996).

No referente aos restantes fatores que confirmam a hipótese referida, não encontrámos na literatura dados que corroborem com os mesmos.

A idade aparece apenas associada aos níveis de satisfação evidenciados pelos profissionais de arte no que concerne ao fator "segurança no trabalho". Apesar de não confirmarem na totalidade a hipótese por nós colocada (a idade aparece associada aos níveis de satisfação evidenciados pelos

profissionais de arte), estes dados corroboram a perspetiva de Noal (2003), ao salientar que o mal-estar docente pode atingir todos os docentes, variando principalmente quanto ao grau do sua intencionalidade, independente da faixa etária.

Da análise efetuada, constatámos que os profissionais mais velhos apresentam menor satisfação com a segurança no trabalho, o que corrobora o exposto por Gursel, Sunbul e Sari (2002) e por Scoot, Cox e Dinham (1999), para quem a satisfação profissional progride de forma inversa aos anos de carreira, sendo os professores mais velhos quem evidencia menor satisfação no trabalho.

No entanto, Teodoro (1994, cit. por Trabulho, 1999), Cordeiro-Alves (1994) e Chaplain (1995) constataram que era junto dos professores situados a meio da carreira que se verificam maiores sintomas de desmotivação e tensões profissionais; sendo simultaneamente os professores mais novos e os professores mais velhos que revelavam maiores índices de satisfação no trabalho.

A hipótese que contempla a variável estado civil (o estado civil aparece associado aos níveis de satisfação evidenciados pelos profissionais de arte) não se confirma nos resultados obtidos. Também na literatura não foi possível encontrar fundamento teórico para esta variável. O tipo de função exercido aparece associado aos níveis de satisfação evidenciados pelos profissionais de arte.

No referente à hipótese 7 (a antiguidade/desempenho na carreira aparece associada aos níveis de satisfação evidenciados pelos profissionais de arte), o presente estudo evidencia correlações significativas com os fatores "supervisão" e "segurança no trabalho", confirmando nos referidos fatores a hipótese levantada. Assim, constatámos que os inquiridos com mais tempo de serviço estão menos satisfeitos com os seus superiores hierárquicos. Da mesma forma, os sujeitos com mais tempo de serviço encontram-se menos satisfeitos com a segurança no trabalho.

Quanto à hipótese relacionada com a variável experiência em postos de trabalho (a experiência em postos/cargos dos profissionais de arte aparece associada aos níveis de satisfação evidenciados), esta não foi confirmada atendendo a que os dados obtidos existem em número muito reduzido da amostra, o que não permite afirmar que exista maior ou menor satisfação nos diversos fatores.

Na literatura consultada, Destro (1995) afirma que durante toda a vida um indivíduo adquire valores e conhecimentos que podem gerar novos comportamentos a partir das experiências quotidianas e dos recursos educativos procedentes do seu meio. Por outras palavras, pode dizer-se que através da interação direta ou mediada de uma pessoa com o seu ambiente ela transforma-se, ao mesmo tempo que transforma o seu meio.

Assim, o saber docente passa a ser percebido, cada vez mais, como composto de vários saberes provenientes de diferentes fontes – ou seja, os saberes da experiência. Esses, segundo Tardif, Lessard e Lahaye (1991), não são provenientes de instituições formadoras, nem do currículo, muito menos dos livros, mas sim adquiridos na e pela prática docente. São atualizados, deixados de lado e reatualizados quando o docente se vê forçado a enfrentar as limitações da própria prática.

Sabendo que os fatores intrínsecos são os que verdadeiramente motivam porque estão ligados à forma como algo é experienciado e ao prazer que daí possa advir, encontrando paralelo com os níveis mais elevados da pirâmide de Maslow, e observando que estes fatores são os que provocam maior satisfação na nossa amostra, poderemos ainda esperar que a grande maioria dos professores procure pensar a profissão e não passar pela profissão (Nóvoa, 1991: 28). Concomitantemente, a natureza individual da expectativa (Vroom) poderá também dar o seu contributo na tentativa de explicar a(s) razão(ões) que está(ão) subjacente(s) ao facto de, apesar das situações adversas, haver professores que apresentam níveis de empenho, esforço e motivação elevados.

Relativamente à hipótese 9 (a permanência em postos/cargos dos profissionais de arte aparece associada aos níveis de satisfação evidenciados), os dados obtidos no presente estudo confirmam a mesma, atendendo a que os sujeitos que permanecem no posto/cargo apresentam maior satisfação com a supervisão; os profissionais que permanecem no posto/cargo estão menos satisfeitos em relação aos colegas. No entanto, Soratto e Olivier-Heckler (2002) afirmam que o trabalhador, quando busca um emprego, quer condições de trabalho, salários adequados, segurança, estabilidade, possibilidade de crescimento profissional, progressão na carreira, recompensa do seu esforço. Por outro lado, Codo e Vasques-Meneses (2002) referem que parece ser natural aos seres humanos pretenderem retribuição à atividade profissional que desenvolvem. Assim, é certo que os professores continuam na Instituição, seja de forma objetiva pelo salário, currículo, ou de forma subjetiva pelo reconhecimento, representado pelas palavras status e estabilidade.

O presente estudo confirma a última hipótese deste trabalho (o nível de estudos finalizados aparece associado aos níveis de satisfação profissional evidenciados) quanto ao fator "remuneração", em que os sujeitos com Secundário e Mestrado revelam satisfação média superior aos restantes. A bibliografia não faz, no entanto, referência a esta correlação.

Relativamente aos estudos posteriores propomos que se desenvolvam trabalhos científicos nos quais seja possível verificar que competências são possíveis desenvolver através da Educação Artística, nomeadamente: a criatividade, a imaginação e a capacidade inventiva. Dessa forma será possível colocar a Educação Artística no mesmo patamar das ciências exatas.

Estudos Posteriores

Sugerimos, deste modo a seguinte discussão temática:

- Atendendo a que as sociedades do século XXI exigem cada vez mais cidadãos criativos, flexíveis e inovadores, "A Educação Artística e as competências tecnológicas/ científicas unidas à resolução de problemas" não deveriam ser uma necessidade à qual os sistemas educativos se comprometeriam responder positivamente?

Como forma de tornar as aprendizagens mais relevantes e significativas, apontamos os seguintes estudos a realizar:

- "A Educação na Arte e pela Arte estimula o desenvolvimento cognitivo";
- "Pedagogia de Projeto-dinamização de atividades, de tarefas e de projetos que, não só visam orientar o processo educativo através de estratégias indispensáveis na avaliação das aprendizagens (aferindo saberes, competências e valores), como também tendem a motivar os alunos para uma abordagem crítica e criativa da obra de arte e da cultura artística".

É também nossa preocupação averiguar e garantir aos profissionais das artes as questões relativas aos seus direitos:

- "Apoiar o desenvolvimento profissional permanente dos professores, dos artistas e dos trabalhadores sociais com vista a desenvolver entre os profissionais o apreço pela diversidade cultural e permitir-lhes desenvolver entre os seus estudantes um potencial de criação e de espírito crítico e de inovação".

Conclusão Final

Nos tempos de mudança que atravessamos, pareceu-nos pertinente analisar e refletir sobre os aspetos que mais consistentemente influenciam a satisfação dos profissionais em arte com o seu trabalho e que consequentemente motivam e reforçam as suas ações ao nível da dimensão intrínseca e extrínseca. Por outro lado, alguns desses aspetos podem causar mal-estar, impedindo-os de exercer a sua atividade ao nível da exigência imposta pela sociedade atual.

No caso dos profissionais ligados ao ensino, não nos podemos esquecer que da sua satisfação decorre um ensino com mais qualidade, alunos mais motivados e com maior potencial para construir o seu percurso de vida. Sendo o professor uma das figuras facilitadoras dessa construção, é necessário que as atenções se centrem, também, nos seus interesses e motivações e não apenas no mundo dos alunos, como frequentemente acontece. Por outro lado, e a respeito dos restantes profissionais de arte, o reconhecimento pelo seu trabalho e a satisfação pessoal que daí advém são fundamentais para que estes se sintam encorajados a transmitir à população em geral o valor e a importância da arte nas nossas vidas.

Pensamos que é a natureza do trabalho, o seu permanente desafio, a variedade de competências e de estratégias que exige, a autonomia que confere, a tensão, desgaste, mas também, a alegria e a empatia que envolve, que representam o primeiro motivo de satisfação profissional, independentemente do sexo, da idade, do grupo disciplinar, dos anos de docência, ou mesmo do grupo disciplinar.

Terminamos este trabalho citando Nóvoa, na sua intervenção no Debate Nacional sobre Educação, na Assembleia da República, a 22 de maio de 2006: "Que ninguém duvide: o que decide o futuro de muitas crianças e de muitos jovens não são as leis, nem os programas, são, sim, os bons professores. O reforço do seu prestígio e da sua cultura profissional são determinantes para qualquer programa de melhoria da escola".

Para o sucesso de uma realização plena de um projeto é necessário encontrar um caminho adequado. Neste projeto em concreto, os intervenientes no processo demonstraram empenho e espírito de colaboração. No entanto, na caminhada surgiram alguns momentos de recuo, instigados pela

necessidade de reflexão e como resultado foram delineados novos rumos a seguir.

- Face ao reconhecimento que a Educação Artística pode proporcionar a todas as crianças e jovens no desenvolvimento do sentido estético, na criatividade, nas faculdades do pensamento crítico e da reflexão que são inerentes à condição humana, recomendamos que o contacto com as diversas manifestações artísticas deve ter início o mais precocemente possível. A aprendizagem da música ocorre já durante o período que vai desde que o feto passa a ouvir, ainda no útero da sua mãe, por se atribuir um papel relevante à propensão genética para a aquisição de competências musicais;

- Consideramos que se deve desenvolver nas crianças e nos jovens uma maior tomada de consciência não só deles próprios mas também do seu meio ambiente natural e cultural, e que o acesso a todos os bens, serviços e práticas culturais deve fazer parte dos objetivos dos sistemas educativos e culturais;

- Reconhecemos o papel da Educação artística na sensibilização dos auditórios e dos diferentes públicos para a apreciação das manifestações artísticas;

- Reconhecemos que as nossas sociedades contemporâneas têm necessidade de desenvolver estratégias educativas e culturais que transmitam e apoiem valores estéticos e uma identidade suscetíveis de promover e valorizar a diversidade cultural e o desenvolvimento de sociedades sem conflitos, prósperas e sustentáveis;

- Consideramos que deverão existir um número suficiente de programas de formação de professores especializados em Educação Artística que façam uma promoção adequada do papel das artes no ensino e na aprendizagem;

- Reconhecemos que os orçamentos destinados à Educação Artística deverão cobrir as necessidades correntes e de desenvolvimento.

Acreditando numa idealidade de vida, propomos ao Ministério da Educação que elabore um sistema de incentivos que passe pela revalorização dos profissionais em arte que, com todas as dificuldades, insistiram em continuar a acreditar que valeria a pena, mas que apelam o direito a melhores condições de vida, essencialmente no que concerne à sua perceção de segurança na profissão e à possibilidade de progressão na carreira. Estes fatores de dimensão extrínseca poderão revelar-se essenciais para a emergência de profissionais mais comprometidos com o seu trabalho, assumindo a responsabilidade de desenvolver uma personalidade profissional e de construir uma escola que desvende “na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser” (Nóvoa, cit. por Seco, 2002: 166).

Referências Bibliográficas

Aubert, N. (1996). "Compreender o mecanismo da motivação" em Aubert, N. (Dir). *Diriger et motiver-secrets et pratiques*. Paris: les Éditions, 15-43.

Ávila de Lima, J. M. (1996). "O papel do professor nas sociedades contemporâneas" em *Educação, Sociedade e Cultura*, 6, 47-72.

Barros, J., & Neto, F. (1992). "Solidão nos professores" em *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 26, 1-17.

Bastos, A. (1995). "A satisfação profissional de professores estagiários: Adaptação e estudos exploratórios com uma escala de avaliação (ESPP)" em *Revista Portuguesa de Educação*, 8, 181-189.

Bergamini, C. W. (1997). *Motivação nas organizações*. 4.ª ed. São Paulo: Atlas.

Cabral, M. V., Vala, J., & Freire, J. (2000). *Atitudes sociais dos portugueses: Trabalho e cidadania*. Lisboa: Instituto das Ciências Sociais da Universidade de Lisboa.

Castelo-Branco, M. C., & Pereira, A. S. (2001). "A autoestima, a satisfação com a imagem corporal e o bem-estar docente" em *Psicologia, Educação e Cultura*, 5, 335-346.

Chaplain, R. P. (1995). "Stress and job satisfaction: A study of english primary school teachers" em *Educational Psychology*, 15, 473-489.

Codo, W., Vasques-Menezes, I. (1999) "O que é Burnout?" em Codo, W. (coord.). *Educação: carinho e trabalho*. 2.ª ed., Petrópolis, RJ: Vozes.

Cordeiro-Alves, F. (1991). *Estudo da satisfação/insatisfação dos professores efetivos do 3.º ciclo do ensino básico e do ensino secundário do distrito de Bragança*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

Cordeiro-Alves, F. (1994). "A (In)satisfação docente" em *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 27, 29-60.

Costa, J. Ricardo (2005). A página da Educação. "O espectáculo tem de continuar!" Edição n.º150 Livraria Profedições. http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=150&doc=11175&mid=2 (Consultado a 06-04-2008).

Costa, R. J. (2005). *Jornal a Página da Educação*, 14, 150, novembro, 35.

Cunha, M. I. da. (1997). *O bom professor e sua prática*. 7.ª ed. Campinas, SP: Papirus.

Diriger et Motiver – secrets et pratiques. Paris. Les Éditions D'Organisation.

Esteve, J. M. (1992). *O mal-estar docente*. Lisboa: Fim do Século Edições.

Estrela, M. T. (1997). *Viver e construir a profissão docente*. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.

Ferreira, J. A., Santos, E. R., & Vieira, C. C. (1996). "Autoestima, estilos de tomada de decisão e atitudes de carreira: Um estudo exploratório" em L. Almeida (Org.), *Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*. Braga: APPORT, Universidade do Minho, 491-499.

Frase, L. E., & Sorenson. L. (1992). "Teacher motivation and satisfaction: Impact on participatory management" em *NASSP Buletin*, 76, 37-43.

Gatti, B. (1997). *Formação de Professores e Carreira*. São Paulo: Editora Autores Associados.

Giroux, H. (1992). *A escola crítica e a política cultural*. 3.ª ed. São Paulo: Cortez e Autores Associados.

Gomes, L. (2002). *Trabalho multifacetado de professores/as: a saúde entre limites*. Projeto de pesquisa de mestrado. Rio de Janeiro: Fiocruz/Enesp/Cesteh.

Gonçalves, L. (2006). "O ensino artístico, o artista e a sociedade" em *Debate Regional sobre a Educação no Fórum de Ermesinde*, "Escola, professores e outros profissionais". Porto, 12 de novembro

Gorton, R. A. (1982). "Teachers job satisfaction" em M. A. C. Alkin (Ed.), *Encyclopedia of Educational Research*. New York: Macmillan Publishers.

Hampton, D. R., (1992). *Administração Contemporânea*, Lisboa: McGraw-Hill.

Heitor, M. I. (1996). *Satisfação laboral e liderança transformacional*. Dissertação de Mestrado em Psicologia Social. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

Hill, M., & Hill, A. (2002). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Silabo.

Huberman, M. (1992). "O ciclo de vida profissional dos professores" em Nóvoa A. (Ed.), *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 31-61.

Jesus, S. N. (1993). "A motivação dos professores. Estudo exploratório sobre a influência da formação educacional e da prática profissional" em *Jornal de Psicologia*, 11, 27-30.

Lester, P. E. (1982). "Development and Fator Analysis of the Teacher Job Satisfaction Questionnaire (TJSQ)" epm.sagepub.com/cgi/content/abstract/47/1/223?ck=nck (consultado em 04-04-2008).

Martins, C. (2008). Plateia "Emprego, condições de trabalho e estatuto profissional dos profissionais das artes e da cultura", argolas.blogspot.com/2008/02/estatuto-dos-profissionais-do.html (consultado em 05-04-2008).

Michel, S. (s/d a). "Motivação, satisfação e implicação" in AUBERT, N. et al. (s/d), *Management*. Porto: Rés.

Michel, S. (s/d b). *Gestão das Motivações*, Porto: Rés.

Nóvoa, A. (org.). (1991). *Profissão Professor*, Porto: Porto Editora.

Pestana, M.ª H. Gageiro, J. N. (2005). *Análise de dados para Ciências Sociais – A complementaridade do SPSS*. 4.ª Edição rev. e aumentada. Lisboa: Edições Sílabo.

Santos Guerra, M.A. (2000). *A Escola que Aprende*, Porto: ASA.

Seco, G.M.C. (2002., *A Satisfação dos Professores: teorias, modelos e evidências*, Porto: Asa.

Notas Biográficas dos Autores

Paulo Ferreira Rodrigues

Professor adjunto na Escola Superior de Educação de Lisboa, no domínio da Música.

Licenciado em Educação Musical (IPL-ESE), fez uma pós-graduação em Psicologia e Pedagogia Musical (UNL-FCSH) e uma pós-graduação em Dança em Contextos Educativos (UTL-FMH).

É autor do livro *Dizeres Silenciosos. Expressão Musical – Uma prática em movimento* (2007, Fundação Calouste Gulbenkian) e co-autor, com Ana Maria Ferrão, do livro e do CD *Sementes de Música para bebés e crianças* (2008, Editorial Caminho).

É membro do CESEM-LAMCI (UNL-FCSH), colaborando no Projeto de Investigação Desenvolvimento Musical na Infância e Primeira Infância (FCT).

No âmbito do Projeto Metas de Aprendizagem (ME-DGIDC, 2010), elaborou as Metas para a Expressão Musical na Educação Pré-Escolar e, com Cristina Faria, as Metas para a Música no 1º Ciclo do Ensino Básico.

Tem orientado acções de formação nas áreas da didática musical e da dança em contextos educativos.

Entre 1998 e 2004 foi membro da Direção da Associação Portuguesa de Educação Musical.

Maria João Alves

Doutorada em Motricidade Humana, na especialidade de Dança. Docente de Técnica e da Didática da Dança Teatral e Social, Oficina de Dança e Dança e Novas Tecnologias, em cursos de graduação e de pós-graduação na Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa. Investigadora do CEAP - Centro de Estudos em Artes Performativas do Departamento de Educação, Ciências Sociais e Humanidades da FMH e colaboradora do Instituto de Etnomusicologia - Centro de Estudos de Música e Dança (INET-MD – pólo FMH).

Leonardo Charréu

Licenciado em Belas Artes – Pintura, pela Escola Superior de Belas Artes do Porto (1990) Mestre em História da Arte (1995) pela Universidade Nova de Lisboa e Doutor em Belas Artes pela Universidade de Barcelona/ Ciências da Educação pela Universidade de Évora (2004). Leciona na Universidade de Évora onde é responsável por várias disciplinas do curso de Educação Básica. É Diretor do curso de Mestrado em Ensino de Artes Visuais. De 2007 a 2010 foi professor convidado na Faculdade de Belas Artes de Barcelona onde lecionou no master Enseinament de les Arts Visuals: Un enfocament construccionista. Coordena a linha de investigação *"Arte, Educação e Comunidade"* no CIEP- Centro de Investigação em Educação e Psicologia. Tem a formação de professores, a relação entre a arte e cognição, cultura visual e sociedade, novas tecnologias digitais e novos ambientes de aprendizagem, como interesses de pesquisa.

Maria Teresa Torres Pereira de Eça

Licenciada em Artes Plásticas/Pintura pela Escola Superior de Belas artes do Porto; realizou o Mestrado em Art, Craft And Design Education e Doutoramento na área da avaliação em arte educação na Universidade de Surrey- Roehampton, Inglaterra. É Professora da Escola Secundária Alves Martins em Viseu (Portugal), Membro do Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC) Universidade do Minho, colaboradora do Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora e do Grupo de Investigación Interdisciplinar 'Cultura, Imaginación y Creación Artística', Universidad Autónoma de Madrid. É Presidente da Associação Portuguesa de Professores de Expressão e Comunicação Visual (APECV); Vice-Presidente da International Society for Education through art (InSEA) e assistente editora da revista de arbitragem científica International Journal of Education through Art.

Rita Rodrigues

(Funchal, 1960) – Desenvolve desde 2007 a tese de Doutoramento *"A Pintura Protobarroca e Barroca no Arquipélago da Madeira, entre 1646 e 1750: a eficácia da imagem"*, sob a orientação científica dos Professores Doutores Vitor Serrão (IHA/FLUL) e Isabel Santa Clara (UMa/CCAH), tendo sido bolseira entre 2007-2010 pela SREC e CITMA. Possui Mestrado em História variante História da Arte, UMa, 2000 (*"Martim Conrado"*, *"insigne pintor estrangeiro"*, *"Um pintor do século XVI na Ilha da Madeira"*) e Licenciatura em Artes Plásticas / Pintura pelo ISAPM (1986). Tem publicados artigos na área da poesia, história da arte e pedagogia em diversas revistas e catálogos (Espaço Arte, Salém, Islenha, Girão, Origens, Leia sff, CEHA) e participado em exposições coletivas e individuais (Pintura, Instalação, Fotografia, Serigrafia). É docente do Grupo 600 (Artes Visuais) da Escola Secundária Francisco Franco (Funchal).

Ana Paula Couceiro Figueira

Docente e investigadora da Universidade de Coimbra, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, na área da Psicologia da Educação. É licenciada, mestre e doutorada em Psicologia da Educação, tendo um longo percurso em formação de educadores de infância, de professores de vários ciclos e áreas de ensino e formação de psicólogos. Tem uma formação de base em educação de infância, com formação suplementar em educação pela arte.

Margarida Adónis Torres

Tem formação em Teatro/Atores pela Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo do Porto, tendo-se especializado em Expressão Dramática e Criação Teatral na Educação pela Escola Superior de Educação do Porto. Em 2008 conclui o Mestrado em Sociologia – Educação e Sociedade no Instituto de Ciências do Trabalho e da Empresa. É docente na Escola Superior de Educação de Coimbra onde tem vindo a leccionar disciplinas na área da Expressão Dramática/Teatro, em várias Licenciaturas. Atualmente realiza doutoramento na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra em História Contemporânea sobre Teatro Universitário em Portugal pós 25 de Abril.

Ademilson Henrique da Cunha

Brasileiro, 37 anos, é Mestre em Educação, Cultura e Organizações Sociais pela UEMG/FUNEDI (Universidade do Estado de Minas Gerais/ Fundação Educacional de Divinópolis). Graduado em Letras, atualmente trabalha como professor de Língua Portuguesa. Já pesquisou acerca do teatro-educação e publicou alguns artigos no Brasil.

Helena Alvim Ameno

Brasileira, 75 anos, é Doutora em Literatura Brasileira pela PUC-MG (Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais) e possui longa experiência como professora de Língua e Literaturas de Expressão em Língua Inglesa e de dedicação às Artes Cénicas como actriz, direção e assistente de direção de espetáculos. Atualmente, é professora no Curso de Letras e no Curso de Mestrado na UEMG/FUNEDI.

Pedro Pires Bessa

Brasileiro, é Doutor em Teoria Literária e Pós-Doutor em Literatura Comparada pela UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro). Já publicou vários artigos, livros e capítulos de livros no Brasil e no exterior, além de participar de vários congressos nacionais e internacionais. Também é professor na UEMG/FUNEDI.

Leonor Martins Coelho

Professora Auxiliar na Universidade da Madeira. Lecciona Estudos Interculturais (2º Ciclo), Diálogos Interculturais: Representações Francesas na Cultura Europeia e Cultura Portuguesa Contemporânea (1º Ciclo). É Doutorada em Estudos Interculturais (*A experiência ficcional de Gérard Aké Loba: utopia e construção da identidade pós-colonial*, dissertação defendida em 2008). É membro do grupo de Estudos "Viagem e Utopia" integrado no Centro de Estudos Comparatistas da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. É co-autora do livro *Funchal (d)Escrito – Ensaios sobre representações literárias da Cidade* (V.N. de Gaia, 7dias 6 noites, 2011). Organizou a revista *Margem 2*, nº 26, subordinada ao tema *Irene Lucília Andrade: uma voz na Margem* (Departamento da Cultura, Câmara Municipal do Funchal, 2009, 263 págs.). Co-organizou a antologia de crónicas de autores da Ilha da Madeira, *Crónica Madeirense (1900-2006)* (Porto, Campo das Letras, 2007, 410 págs.). Participa regularmente em Congressos Internacionais com estudos na área dos estudos pós-coloniais francófonos (Gérard Aké Loba, Sembène Ousmane e Alain Mabanckou). Na área da Literatura Portuguesa Contemporânea tem vindo a desenvolver investigação, publicando ensaios sobre Camilo Pessanha, António Aragão, José Viale Moutinho e José Agostinho Baptista. Prepara, em co-autoria, um estudo subordinado ao tema *A literatura de recepção infanto-juvenil na ilha da Madeira: percursos e discursos*.

Thierry Proença dos Santos

Professor Auxiliar da Universidade da Madeira, desde 2007. É doutorado em Linguística Aplicada. É membro do *Centro de Tradições Populares Portuguesas - "Prof. Manuel Viegas Guerreiro"* (F.L.U.L.). Tem vindo a desenvolver pesquisas e estudos sobre produções culturais e literárias na ilha da Madeira. Participou nas seguintes iniciativas editoriais: *Funchal (d)Escrito – Ensaios sobre representações literárias da Cidade* da autoria de Ana Isabel Moniz, Ana Margarida Falcão, Leonor Martins Coelho e Thierry Proença dos Santos, 7dias 6 noites, V. N. de Gaia, 2011; *Crónica Madeirense (1900-2006)*, antologia organizada por Fernando Figueiredo, Leonor Martins Coelho e Thierry Proença dos Santos, Campo das Letras, Porto, 2007; *e depois? sobre cultura na Madeira*, actas do ciclo de conversas com posfácio dos organizadores, em co-autoria com Ana Isabel Moniz e Diana Pimentel, Universidade da Madeira, Funchal, 2005; e *Narrativas Contemporâneas da Madeira*, antologia bilingue português-francês, em co-autoria com Isabel Baião dos Santos e João Paulo Tavares, Secretaria Regional da Educação, Funchal, 1997. Coordenou o livro *Leituras e Afectos: uma Homenagem à Maria Aurora Carvalho Homem*, Exodus, V.N. Gaia, 2010, e o número especial da revista *Margem 2*, nº 25, Dezembro 2008, Câmara Municipal do Funchal, dedicado ao tema "Viver (n)o Funchal". Preparou a edição do romance *Canga* de Horácio Bento de Gouveia (com introdução e estabelecimento do texto por Thierry Proença dos Santos), E.M. 500 Anos do Funchal, Funchal, 2008. Publicou a monografia *Comeres e Beberes Madeirenses em Horácio Bento de Gouveia*, Campo das Letras, Porto, 2005. Participa regularmente em congressos e não descura a intervenção cultural (apresentação de livros, participação em júris de concursos literários, colaboração com a comunicação social e com as escolas). De Novembro de 2009 a Maio de 2010 colaborou, na qualidade de convidado residente, no programa televisivo da RTP-Madeira "Cá Nada" de Maria Aurora Carvalho Homem, sobre usos linguísticos madeirenses com parte ficcionada e debate.

Francesco Esposito

Depois de ter conseguido o Diploma de piano, o do "Curso

bienal de Especialização polivalente para o ensino de alunos com deficiências" e a licenciatura em História da Música em Nápoles, terminou o Doutoramento em Ciências Musicais na Universidade Nova de Lisboa. É atualmente investigador do CESEM e do UnIMeM e bolseiro de pós-doutoramento da FCT a fim de realizar uma investigação sobre as tournées dos concertistas do século XIX. È autor de artigos sobre a vida musical oitocentista publicados em Portugal e no estrangeiro e colaborou com as últimas edições do New Grove, MGG, Enciclopedia Italiana, etc. Em 2011 um seu ensaio ganhou por unanimidade a V edição do Prémio Liszt.

Docente de Educação musical e de Letras italianas e latinas em Itália, leccionou as cadeiras de Estética Musical, História da Música Portuguesa, História da Música, Apreciação musical, etc. em diversas instituições portuguesas (ESML, IPS-ESE, Metropolitana, Conservatório Nacional de Lisboa, etc.).

Rodolfo Cró

Licenciou-se em Educação Musical pela Escola Superior de Educação de Setúbal e é mestrando em Ciências da Educação, na especialidade de Inovação Pedagógica pela Universidade da Madeira.

Atualmente é Professor no Gabinete Coordenador de Educação Artística, onde leciona as atividades de Braguinha e Guitarra Elétrica. É ainda Diretor Artístico do Combo de Jazz, Formador e Coordenador Regional da Modalidade Artística de Cordofones Tradicionais Madeirenses e, no presente ano letivo, da Modalidade Artística de Instrumental. Ainda no domínio do ensino, é Professor Convidado no Instituto Superior de Ciências Educativas de Odivelas, lecionando a unidade curricular de Novas Tecnologias.

É coautor do manual *Cordofonias: Braguinha 1*, editado pela Associação de Amigos do Gabinete Coordenador de Educação Artística e, como músico, toca em dois projetos na área do blues e do jazz.

Carlos Gonçalves

Doutorado em Ciências do Trabalho, Área da Psicologia Social, pela Universidade de Cádiz, Espanha; Diplomado com Estudos Avançados em Ciências do Trabalho, Área da Psicologia Social, pela Universidade de Cádiz; Licenciado em Administração e Gestão Escolar pelo Instituto Superior de Ciências Educativas e Diplomado com o Curso Superior de Piano e o Curso Geral de Canto pelo Conservatório de Música da Madeira.

Ao nível profissional lecionou nas seguintes Instituições: Colégio Lisbonense; Escola da Quinta do Leme (Educação Especial); Escola Salesiana de Artes e Ofícios; Conservatório de Música da Madeira; Escola da Magistério Primário do Funchal, Escola Superior de Educação da Madeira; Centro Integrado de Formação de Professores da Madeira; Universidade da Madeira, Escola da APEL (Cursos Profissionalizantes de Áreas Artísticas). Foi ainda diretor executivo da Orquestra Clássica da Madeira.

Atualmente é Diretor de Serviços do Gabinete Coordenador de Educação Artística da Secretaria Regional de Educação e Cultura da Madeira, Professor Adjunto Convidado na Escola Superior de Educação de Setúbal e no Instituto Superior de Ciências Educativas de Odivelas.

Rui Manuel Reis Quaresma

Nasceu em Oliveira de Azeméis em 1982. Licenciou-se em Professores de Educação Musical e Dramática pela Escola Superior de Educação de Coimbra em 2005, e em 2008 prestou provas de Mestrado em Ciências da Educação – Especialização em Administração e Organização Escolar na Universidade Católica do Porto, com a apresentação de uma tese intitulada "A organização escolar no contexto de uma comunidade de aprendizagem".

Tem participado em alguns seminários com algumas comunicações nomeadamente no "IV Colóquio CIE/DCE – UMa: politicas educativas: discursos e práticas" com a comunicação "Organização escolar e comunidade de aprendizagem: construção de uma política educativa participada e contextualizada"; e no "V Colóquio CIE-UMa: pesquisar para mudar (a educação)" com a comunicação intitulada "O Gabinete Coordenador de Educação Artística: Uma abordagem reflexiva à sua estrutura organizacional".

Desde 2008 que trabalha no GCEA leccionando nas escolas do primeiro ciclo do Ensino Básico onde permanece.

Zélia Maria Ferreira Gomes

Concluiu em 1985 o Curso Superior de Canto Concerto, 1990 a Profissionalização em Serviço em Educação Musical, 2006 a licenciatura em Administração Escolar e Administração Educacional, Certificado del Período de Docencia del Terce Ciclo en el Programa de Doctorado "Ciencias del Trabajo" (Bienio 2006-2008) e Diploma de Estudios Avanzados en el Area de Conocimiento de Psicologia Social en el Programa de Doctorado "Ciencias del Trabajo) e em 2011 o Mestrado em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico.

Participou em vários cursos de Formação e Pedagogia Musical e "Cursos Internacionais de Direção Coral e Técnica Vocal.

A sua atividade como maestrina iniciou-se em 1997. Tem realizado concertos participando em Festivais de Música e Encontros de Coros em alguns locais, nomeadamente na Madeira, Porto Santo, Portugal Continental, Espanha e Eslovénia.

Leccionou a Disciplina de Canto desde 1998 / 2002 no Conservatório de Música da Madeira – Escola das Artes. Atualmente está efectiva na Escola dos 2º e 3º Ciclos Dr. Horácio Bento de Gouveia, mas destacada no GCEA.

Tem a seu cargo a Direção Artística da gravação de CDs com os Coros Infantil e Juvenil do GCEA e CCM, editados pela DRAC e SRE. Tem igualmente participado com estes grupos em Teatros Musicais levados a cabo pelo GCEA.